

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sdílení pedagogického procesu v mateřské škole

Sharing of pedagogical procedure in kindergarten

Radka Stieberová

Vedoucí práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Sdílení pedagogického procesu v mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Pardubice 14. dubna 2019

Dovoluji si poděkovat vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D., který mě inspiroval po celou dobu studia a při zpracování bakalářské práce mi nejen profesionálně, ale též přirozeně lidsky poskytl cenné odborné podněty.

ABSTRAKT

Bakalářská práce analyzuje sdílení pedagogického procesu v prostředí konkrétní mateřské školy – formy, četnost a průběh sdílení, konkrétní přínos a aplikaci získaných informací v pedagogické praxi, podporu vzájemného sdílení mezi pedagogy ze strany vedení školy. Zabývá se využitím vzájemných hospitací předškolních pedagogů jako jedné možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a současně možným způsobem využití učení se na pracovišti. Analyzuje přínos vzájemných hospitací a dalších forem pedagogického sdílení pro rozvoj jednotlivých pedagogů a jejich vliv na edukační procesy v celé škole. Zjišťuje frekvenci a četnost využívání jednotlivých forem sdílení samotnými pedagogy a hledá případné překážky vzájemného sdílení mezi nimi. Zkoumá problematiku sdílení pedagogického procesu z pohledu pedagoga a využití vzájemného učení se ke zvyšování kvality edukačních procesů školy a její směřování ke koncepci učící se organizace. Praktická část práce vychází z teoretického základu, který se zabývá aktuálním modelem současného managementu – učící se organizací. Přibližuje možnosti, jak také mateřská škola může k tomuto konceptu směřovat, jak využít týmovou spolupráci pro rozvoj a vzdělávání pedagogů. Odkrývá některá specifika současného pohledu na učitele, školu a pedagogický proces, který v ní probíhá.

KLÍČOVÁ SLOVA

pedagogický proces, hospitace, další vzdělávání pedagogů, učící se organizace

ABSTRACT

Bachelor work analyses sharing of pedagogical procedure in setting of concrete kindergarten – forms, frequency and process of sharing, concrete contribution and application of gained information in pedagogical practice, support of mutual sharing between educationalists made by the directorate of school. It is engaged in usage of mutual classvisits of pre-school educationalists as the one of the possibilities of further education of pedagogic workers and possible way of the usage of learning at the workplace at the same time. It analyses the contribution of mutual classvistits of individual educationalists and their influence on educational procedures in a whole school. It deals with frequency of particular forms of sharing between educationalists themselves and looks for prospective obstacles of mutual sharing between them. It investigates matters of sharing of pedagogic procedure from the educationalist's view and usage of mutual learning to increase quality of educational procedures of school and its pointing at conception of learner organization. Practical part of the work comes out from a theoretical base which deals with current model of today's management – the learner organisation. It introduces possibilities how can kindergarten aim to this concept, how it can use teamwork of educationalists for personal development and further education of the educationalists. It describes some specifics of today's view of society on the teachers, school and pedagogical procedure that runs in it.

KEYWORDS

pedagogical procedure, class visit, further education of pedagogical workers, learner organization

Obsah

Úvod	6
1. Mateřská škola jako učící se organizace.....	8
1.1. Učící se škola	10
1.2. Pedagogický proces v mateřské škole.....	12
1.3. Týmová spolupráce	13
2. Rozvoj pedagogů	16
2.1. Vzdělávání pedagogů.....	17
2.2. Vzájemné hospitace	19
3. Pedagogické sdílení v praxi – výzkum	23
3.1. Formy pedagogického sdílení	25
3.2. Přínos pedagogického sdílení a očekávání pedagogů	27
3.3. Překážky ve sdílení očima pedagogů	33
3.4. Vliv pedagogického sdílení na rozvoj školy	38
Závěr	42
Seznam použitých informačních zdrojů	46
Seznam příloh	48

Úvod

Současný rychlý rozvoj mnoha oblastí lidského poznání a neustálý vývoj a změny v naší společnosti nemalou měrou ovlivňují procesy ve většině profesních oborů a pracovních skupin či organizací. Změna přichází také do učitelské profese a do prostředí školy. Na to vše musí reagovat management školy napříč všemi jejími stupni.

Moderní management staví na znalostním zázemí organizace, proto by i řízení a vedení školy mělo vycházet ze vzájemné podpory a spolupráce mezi zaměstnanci, rozvíjet týmovost, podporovat vzájemné předávání informací a motivovat k němu celý pedagogický tým. Taková škola směřuje ke koncepci „učící se organizace“, podporuje a ovlivňuje svůj vlastní rozvoj a zlepšení, v takové škole je přirozenou a běžnou součástí každodenní pedagogické práce sdílení pedagogického procesu, taková škola má šanci obstát v prostředí současných změn, má šanci stát se kvalitní školou, školou budoucnosti.

Mateřská škola je první vzdělávací institucí, do které dítě vstupuje, ve které také dochází k první interakci rodič – škola, kde se začínají objevovat a identifikovat různé specifické poruchy a problémy dětí. Je to prostředí náročné na připravenost všech tří stran, aktérů, kteří vstupují do vzájemného vztahu – dítěte, rodičů i školy a jejích učitelů.

Příprava učitelů je nikdy nekončící proces, úroveň jejich připravenosti se v čase mění. Po ukončení předepsaného institucionálního vzdělání je začínající učitel připraven pouze na část svých pracovních povinností. Mnohé jeho vzdělávací potřeby se objeví až ve skutečné pedagogické praxi. U začínajících pedagogů to je např. komunikace s rodiči či vedení rodičovských schůzek. Avšak také zkušené učitelky stojí před novými úkoly, které přicházejí se změnami ve školství. Nově se učí vést portfolia dětí, pracovat s dětmi se specifickými poruchami, s dětmi v inkluzi, s dětmi nadanými, spolupracovat s asistentem pedagoga či s chůvou, hledají způsoby práce s dětmi dvouletými, způsoby vhodné individualizace vzdělávání, připravují vzdělávací nabídku směřující k rozvoji klíčových kompetencí u dětí, rozvíjejí čtenářskou a matematickou pregramotnost, podporují polytechnické vzdělávání atd. Ke svému vlastnímu rozvoji a vzdělávání tak mohou využít odbornou literaturu, nabídku vzdělávacích programů v centrech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ale také vzdělávání přímo na pracovišti, ve své škole.

Tím, jak takové vzdělávání probíhá v praxi jedné mateřské školy se zabývá tato bakalářská práce. Jejím cílem je analýza konkrétních forem sdílení pedagogického procesu v prostředí šestitřídní mateřské školy v průběhu jednoho roku a kritické zhodnocení jeho přínosu pro rozvoj pedagogů a pedagogického procesu celé mateřské školy.

První, teoretická část práce představuje základní principy a koncept „učící se školy“, možnosti a způsoby sdílení pedagogického procesu mezi jednotlivými pedagogy, význam týmové spolupráce a její vliv na kvalitu edukačních procesů ve škole. Zaměřuje se na vzdělávání pedagogů a jejich cílený rozvoj, na podporu vzdělávání na pracovišti, na využití vzájemných hospitací mezi pedagogy k jejich vlastnímu učení a zdokonalování. Vytváří výzkumný předpoklad, že vzájemné sdílení pedagogického procesu umožňuje pedagogům jejich vlastní rozvoj a seberealizaci, čímž současně ovlivňuje edukační procesy celé školy.

Druhá, empirická část vychází z dotazníkového šetření provedeného ve vybrané mateřské škole. Mapuje používané formy pedagogického sdílení a jejich četnost v průběhu sledovaného období, jejich konkrétní přínos pro jednotlivé pedagogy. Učitelky v dotazníku hodnotí oblíbenost a využití vybraných způsobů sdílení, či případné překážky ve vzájemném předávání zkušeností. Otázky také sledují pohled pedagogů na vzájemné pedagogické sdílení v rámci celé školy – jeho četnost, kvalitu a podporu vedením školy. Zjištěná a zpracovaná data slouží ke konfrontaci teorie s praxí v závěru práce.

1. Mateřská škola jako učící se organizace

Mateřská škola je organizací, která má své zaměstnance – pedagogy i nepedagogy a vedoucí pracovníky – ředitele a jeho zástupce, vedoucí školní jídelny. Mateřská škola je také organizací a vzdělávací institucí, která má své úkoly a cíle, vyplývající ze zákonů, vyhlášek a dalších legislativních norem České republiky. Mateřská škola je organizací, ve které probíhají manažerské a sociální procesy. „*V každé organizaci probíhá řada sociálních procesů, které ovlivňují fungování organizace. Jedná se o interakce a vytváření sítí, komunikaci, chování ve skupině, vedení (leadership), moc, politiku nebo konflikty.*“ (Armstrong, 2015, s. 169) To, jak jsou všechny procesy nastaveny, jak probíhá komunikace a spolupráce mezi jednotlivci, jak je škola řízena a pedagogický sbor veden, ovlivňuje její obraz na veřejnosti a kvalitu práce každého jejího zaměstnance.

Současný management je založen především na práci s informacemi, na schopnosti znalosti získat a využít, a to nejen k rozvoji jednotlivců, ale především k rozvoji celé organizace. Vytvoření znalostního zázemí v organizaci jí umožní rozvoj, zlepšení a získání konkurenční výhody. Využití koncepce „učící se organizace“ je jednou z možností, jak toho dosáhnout. „*Pro učící se organizaci je typickým rysem nepřetržité osvojování a využívání nových znalostí, dovedností, aktivace schopností lidí i jejich předpokladů.*“ (Vodáček, 2006, s. 263) Proces přeměny v učící se organizaci je časově velmi náročný a ve své podstatě nikdy nekončící, vyžaduje od vedoucích pracovníků schopnost koncepčního řízení. Je založen na podpoře a rozvoji spolupráce mezi zaměstnanci, na týmovosti a ochotě k vzájemnému předávání informací. Při zavádění koncepce učící se organizace je nutné mít na paměti také perspektivu poslání organizace, její význam a smysl. (Vodáček, 2006)

Nejnovější odborná literatura nabízí nové poznatky a kritická hodnocení zabývající se pojetím učící se organizace. Poukazuje na určitou naivitu a idealismus, na některé nejasnosti v pojetí učící se organizace, na neexistenci přesné definice. Objevuje se názor, že zaměření učící se organizace je spíše na utváření kultury a prostředí podporující učení se v organizaci než na systémový přístup. Propojení „učící se organizace“ s pojetím řízení znalostí je proto vhodnější. „*Myšlenka vytváření kultury učení, podporovaná pochopením toho, jak se lidé v organizacích učí, kterou nabízí pojetí učení se v organizaci, v souladu*

s pojetím řízení znalostí, se zdá být mnohem přínosnější.“ (Armstrong, 2015, s. 351) Rozvojovými aktivitami organizace souvisejícími se vzděláváním a rozvojem jednotlivých zaměstnanců jsou především řízení znalostí a učení probíhající v organizaci. Při nich dochází k získávání a rozvíjení schopností, znalostí a dovedností, k předávání a uchovávání znalostí a zkušeností získaných v organizaci. V každé organizaci potřebují zaměstnanci vnímat smysluplnost vlastní práce. Podpora vedení je důležitá pro jejich rozvoj a učení se. (Armstrong, 2015)

Školský management nyní stojí před novými výzvami, které přichází současně se změnami ve společnosti a s nově se objevujícími požadavky na školské služby. *„Je často pokládánou otázkou, co všechno má ještě škola zajišťovat, či role přebírá a za koho supluje činnosti, které nestačí někdo jiný udělat. Nelze přehlížet tyto tendence. Jednou z možností je budování moderní školy, která bude schopna nejen působit na svoje žáky, ale také ovlivňovat edukační realitu v celé její plasticitě, ovlivňovat rodiče a další partnery školy a suverénně a souřadně komunikovat se svým okolím.*“ (Trojan, 2014, s. 24) Vývoj společnosti a společenská „zakázka“ směřovaná na školu úzce souvisí s potřebou její změny, s potřebou přeměny tradiční školy v novou instituci, ve školu budoucnosti.

Jedním z modelů školy budoucnosti je „učící se škola“. V takovém konceptu je role školy významně posílena a kvalita poskytovaného vzdělávání se zvyšuje. Celý proces přeměny školy v „učící se školu“ je založen na osobní připravenosti a ochotě jednotlivých pedagogů přijmout nové metody a způsoby pedagogické práce, inovovat vzdělávací nabídku a vlastní přístup k dětem, žákům a studentům. Program školy je vytvářen nejen s důrazem na kvalitu probíhajících pedagogických procesů, ale také s ohledem na požadavky rodičů a potřeby jejich dětí. Spolupráce a otevřená komunikace mezi školou a rodinou tak není pouze formální, ale stává se důležitým podnětem k rozvoji a inovacím. Model „učící se školy“ počítá také se změnami v počáteční přípravě na učitelskou profesi i v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Vzájemné sdílení mezi školami je chápáno jako samozřejmá součást rozvoje školy, jako podpora inovativních procesů v ní. Ministerstvo školství, jako centrální instituce, pak má zejména podpůrnou roli ve vztahu k nejproblematičtějším školám, které cíleně řídí a vede. (Trojan, 2014)

Neustálý vývoj naší společnosti a časté změny kladou vysoké nároky na proměny škol a procesů v nich. Takovému vývoji se nevyhne ani prostředí mateřské školy, od které se očekává především naplňování funkcí školy (výchovná, personalizační, socializační, integrační, hodnotová a kvalifikační), ale též sebereflexe, učení se z vlastní zkušenosti, týmová spolupráce a komunikace s okolím. Změnou proto musí projít také management mateřské školy, který nastaví využití vnějších i vnitřních zdrojů a svým vedením, bude směřovat k učící se organizaci. (Syslová, 2016)

1.1. Učící se škola

Každá škola potřebuje pro své fungování děti, žáky či studenty. Cílem ředitele je nejen školu naplnit, ale také přijaté žáky udržet. Dosažení toho velmi souvisí se složením pedagogického sboru, s dobrými učiteli, kteří svým pedagogickým působením vytváří obraz školy. Dalším cílem ředitele tedy je udržení dobrých a kvalitních učitelů ve škole. *„Proto je inspirující pohled mimo školství a práce s výsledky výzkumů o příčinách odchodu učitelů ze školství. Z důvodu pochopení možných úskalí, které je často nutno brát v úvahu v rozhodovacích klíčových okamžicích, jsou ovšem zmíněné faktory reflektovány od feminizace, setrvačnosti, nízké míry sebevědomí pedagogů až po neexistenci základního dokumentu českého školství a společnosti. Dosud není definována kvalitní škola, přetrvávají obavy ze změřitelnosti a certifikátů.“* (Trojan, 2014, s. 33) Vzájemným systematickým sdílením a předáváním zkušeností mezi pedagogy dochází k jejich obohacování a rozvoji.

Kvalita školy je často spojována s kvalitou učitele. Měřením kvality škol, výuky, výsledků vzdělávání, pedagogických procesů, řízení školy atd. se zabývají četné výzkumy, a to nejen v měřítku národním, ale také mezinárodním. Poznatky z těchto výzkumů jsou obsaženy v požadavcích na české předškolní vzdělávání v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání z roku 2016 (např. vzdělávání směřující k získávání klíčových kompetencí, možnost uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě, koncepce celoživotního učení, ...). Také Česká školní inspekce zpracovala materiál pro

hodnocení kvality škol – Indikátory kvality školy, pro jednotlivé stupně škol. Z těchto dokumentů může škola při svém rozvoji čerpat. (Syslová, 2017)

Mateřská škola je časovým a organizačním uspořádáním specifická, proto určitou specifickou musíme očekávat také u vzájemného učení se, pedagogického sdílení a kolegiální podpory. Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání předpokládá zajištění překrývání přímé pedagogické činnosti učitelů ve třídě mateřské školy v rozsahu dvou a půl hodiny denně. V optimálním případě tak učitelům vzniká přirozená možnost sdílení a vzájemného rozvoje pedagogických dovedností. V českém pedagogickém prostředí se do povědomí postupně dostává mentoring, jako jedna z forem vzájemné podpory pedagogů přímo na pracovišti. I když se tento typ podpory jeví jako velice výhodný a přínosný pro obě zúčastněné strany (mentora = učitele, který podporu poskytuje a mentee = učitele, který podporu přijímá), v mateřských školách je zatím mentoring novinkou. Jeho využití je však vhodné nejen při uvádění a pomoci začínajícím nebo novým učitelům, ale také jako kolegiální podpora při řešení konkrétních problémů, které každodenní praxe přináší. Mentorem tak může být kolega zkušenější v určité oblasti, bez ohledu na délku vlastní praxe a věk. Jaká je role mentora (kolegy učitele) a způsob jeho podpory následně velice záleží na „objednávce“. Pracuje na základě potřeb mentee. Jeho činnost spočívá v přímé asistenci při výuce, v ukázkách vlastního pedagogického procesu – výuky i přípravě na ni, v pozorování a poskytování zpětné vazby při hospitacích, v navázání a udržování neformálního kontaktu a v dalších činnostech a úkolech. (Syslová, 2014)

„Sdílením zkušeností se pedagogové navzájem učí, získávají inspiraci, jsou motivováni k dalšímu učení. Pedagogické sdílení je setkávání učitelů, kteří se chtějí podělit o své znalosti, rozdělit se s ostatními o své pocity, zážitky, problémy a otázky, nápady, názory, vyměnit si zkušenosti z praxe, diskutovat o otázkách praxe.“ (Syslová, 2016, s. 37) Sdílení pedagogického procesu může probíhat nejen uvnitř školy v podobě rozhovorů, konzultací, vzájemných hospitací apod., ale může zasahovat i daleko za hranici školy. V tomto případě se jedná o síťování škol, což je jedna z forem spolupráce mezi školami. (Syslová, 2016)

1.2. Pedagogický proces v mateřské škole

V současné době si školy vytvářejí vlastní školní vzdělávací program. Jednotliví učitelé tak mají možnost ovlivňovat edukační procesy a aktivně se podílet na naplňování obsahové podoby kurikula vlastní školy. Následně vše aplikují v každodenní učitelské praxi, provádí evaluaci a případně mění nebo upravují některé části vzdělávacího programu školy. Elementární činností pedagoga však stále zůstává pedagogický proces, vzdělávání a výchova dětí, žáků a studentů. Pedagogický proces je každodenní řízená i nahodilá interakce ve vztahu učitel – žák, případně skupina žáků, směřující k naplňování vytyčených cílů vzdělávání. Edukační působení učitele je směřováno nejen na třídu jako celek, ale i na jednotlivé žáky či jejich skupiny. Učitel a jeho pedagogický výkon jsou základní činitele v pedagogickém procesu. *„Je třeba mít na zřeteli nezastupitelnost systematického edukačního působení a klíčového aktéra vzdělávací politiky, totiž učitele. Je škoda, že veřejnost stále nedoceňuje expertnost učitele ve významu edukačního působení, nikoli jako dosud v pouhé poznatkové základně a jejím předávání.“* (Trojan, 2014, s. 23) Současný vzdělávací proces se vyznačuje „atomizovaností“ vzdělávacích výkonů pedagoga, který je většinou ve třídě sám a nemá možnost využít okamžitou ani systematickou spolupráci, konzultaci či jiný úhel pohledu svých pedagogických kolegů. Významná je i izolovanost v případě jednotlivých vyučovacích hodin. Výměna zkušeností, vzájemné sdílení nebo jiná systematická spolupráce mezi pedagogy není zatím zcela běžná a obvyklá na každé škole. (Trojan, 2014)

„Pokud se zaměstnanci vzájemně podporují a inspirují v realizaci společných cílů školy, vytvářejí předpoklady pro budování kvalitního vzdělávání.“ (Syslová, 2016, s. 23) Představa učitele je u každého z nás poměrně konkrétní. Všichni jsme jich za svůj život potkali mnoho a potkáváme je stále. Každý z nás má i určité povědomí o tom, co a jak by měl učitel dělat. Avšak pedagogická profese je velmi odborná a s rychlými změnami ve společnosti se stává stále náročnější. Náplň práce učitele je jakýsi soubor činností, které pedagog vykonává a prostřednictvím kterých vstupuje do několika různých rolí. Učitel se nově stal manažerem třídy – analyzuje, plánuje, organizuje, rozhoduje, kontroluje, a to vše ve vztahu ke třídě jako celku. Učitel se ocitá v roli diagnostika, kdy pozoruje a vyhodnocuje chování a jednání jednotlivých dětí a žáků, jejich učební styly, kdy hledá

optimální strategie pro podporu rozvoje jednotlivců, individualizuje svůj edukační proces. Učitel vystupuje také v roli konzultanta, ve které komunikuje s rodiči (zákonnými zástupci) a řeší s nimi problémy a obtíže dětí a žáků. Náročnost současné učitelské profese a potřebu maximální profesionalizace podtrhuje také fakt, že skupiny dětí (třídy) jsou stále více heterogennější (dětí z různých sociálních a kulturních prostředí, děti s poruchami chování či učení, děti nadané, děti-cizinci, děti zdravotně či smyslově hendikepované ...). Ke kvalitnímu výkonu pedagogické práce je nezbytné, aby měl učitel potřebné profesní kompetence. (Berčíková, 2014)

Také předškolní pedagog musí zvládnout mnoho rolí, ve kterých ve své profesi vystupuje a jedná. Mezi základní role pedagoga v mateřské škole patří učitel-inspirátor, který vytváří podmínky s ohledem na zájmy a potřeby dítěte, na jeho specifický vývoj, podporuje přirozenou dětskou zvědavost. Učitel-facilitátor, který podporuje individuální rozvoj, provází dítě na cestě za poznáním, nabízí vhodné činnosti, připravuje prostředí motivující dítě k přemýšlení, chápání a porozumění sobě i světu. Učitel-konzultant, který připravuje prostředí otevřené komunikace, prostředí důvěry, směřuje k poradenství. (Berčíková, 2014)

1.3. Týmová spolupráce

„Pojem ‚tým‘ označuje zpravidla vnitřně formálně nestrukturovanou malou skupinu lidí, kteří v jejím rámci podávají po stanovenou dobu společný výkon.“ (Bedrnová, 2009, s.137) V týmu neexistuje formální organizační struktura, členové týmu si pouze určují vedoucího týmu, případně je vedoucí jmenován „z venku“. Všechny vnitřní struktury vznikají neformálně a spontánně v průběhu plnění společného úkolu. Také odpovědnost za práci, za hledání řešení a rozhodování, za dosažený výsledek je společná pro celý tým. Existence týmu je časově omezená, končí s předáním výsledků práce. Členové týmu spolu vstupují do intenzivních osobních kontaktů, často a rádi se setkávají i mimopracovně, což podporuje nadstandardní pracovní atmosféru i pracovní výsledky. *„Týmová práce je neustálým procesem učení mezi členy týmu, a to vyžaduje výraznou kulturu diskuse a mnoho tolerance.“* (Bedrnová, 2009, s. 142) Dobře fungující tým, který odvádí kvalitní práci, nemůže být složen pouze z odborníků na danou problematiku, ale jednotliví členové by měli být dostatečně kompetentní v oblasti sociální, komunikativní, schopní a ochotní

spolupracovat. Na dobrém výběru a sestavení týmu závisí úspěch vykonávané činnosti. Úspěšná a kvalitní práce týmu se vyznačuje znalostí cíle či cílů společných pro všechny členy. Při činnosti se členové vzájemně podporují a povzbuzují, vzniká synergie. Mezi jednotlivci spontánně vznikají neformální, ale pevné vztahy, které jsou schopny vyrovnávat zátěž a odolávat případnému pracovnímu stresu. Dochází k přirozené organizaci a dělbě práce, k vytvoření vnitřního systému v týmu. (Bedrnová, 2009)

Jako tým je v mateřské škole vnímán celý pedagogický sbor tak, jak uvádí Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Dle tohoto dokumentu funguje tým pedagogů na základě jasných a společně vytvořených pravidel, systematicky se vzdělává a rozvíjí své kompetence. Dalším týmem je dvojice učitelů, případně doplněná asistentem pedagoga, kteří se spolupodílejí na pedagogickém procesu v jedné třídě po dobu jednoho školního roku. Ve víceřídnicích mateřských školách mohou vznikat i další týmy, plnící konkrétní úkoly a zadání, řešící konkrétní problémy. „*Úspěšná a prospěšná vzájemná spolupráce je podmíněna spoluúčastí všech členů týmu, sdílením, kolegiálními vztahy, bezpečnou podporou založenou na důvěře a společných cílech. Míra spolupráce motivuje a ovlivňuje profesionální rozvoj učitelů, rozvoj a kvalitu školy.*“ Podpora týmové práce je zásadní, protože právě týmová práce je vnímána jako podmínka kvalitního předškolního vzdělávání. (Syslová, 2016, s. 24)

Česká školní inspekce ve své zprávě za rok 2017/2018 uvádí potřebu schopnosti pedagoga koordinovat svou činnost s ostatními pracovníky jako důležitý předpoklad kvality práce celého týmu, jež ovlivňuje kvalitu vzdělávání a rozvoje dítěte. V kritériích hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání pro školní rok 2018/2019 je jako jeden z ukazatelů uvedena podpora vedení školy při profesním rozvoji pedagogů a cílená podpora začínajících učitelů. V oblasti spolupráce v týmu pedagogických pracovníků školy je očekávána aktivní a efektivní spolupráce pedagogů, zahrnující vzájemné hospitace a předávání poznatků, zapojení učitelů do rozmanitých forem sdílení v rámci vlastní školy i mimo ni. (Kritéria hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání, 2018)

Cílený přenos poznatků a zkušeností mezi jednotlivými učiteli může mít různé formy a podoby. V mateřské škole se nejvíce uplatňují spontánní rozhovory a diskuze o pedagogickém procesu. Týmová výuka staví na vzájemné podpoře učitelek, na společném

plánování cílů a vzdělávacího procesu, na společné evaluaci plánu, jeho realizaci i výstupů. Poměrně často zařazovanou formou jsou i vzájemné hospitace. Jedná se o kolegiální návštěvy ve třídě s následnou konzultací a zpětnou vazbou. Při těchto návštěvách je důležitý jasný cíl pozorování. Společná práce – párové učení učitelům umožňuje lépe diferencovat nabídku vzdělávacích aktivit pro děti, zajistí adekvátní individuální přístup, využití najde i při práci v projektech a školních akcích. Další způsob vzájemného sdílení je spolupráce při přenosu poznatků z dalšího vzdělávání do praxe. (Syslová, 2016)

2. Rozvoj pedagogů

Technologický vývoj v posledních desetiletích přináší nemalé změny do celé společnosti. Tyto změny výrazně ovlivňují pohled a nároky kladené na školu, vzdělávání a pedagogy. Pedagogický proces se proto transformuje a mění, jeho různorodost nebo rozmanitost se stává významným a typickým znakem i v mateřské škole. Také v těchto školách se stále častěji vzdělávají cizinci, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání se více individualizuje a diferencuje, objevují se nově vzniklé vzdělávací oblasti – multikulturní výchova, globální výchova atd. „*Poznání tedy nesměřuje k tomu, abychom nacházeli pravdy a objasňovali realitu, ale abychom dokázali různé jevy interpretovat z hlediska jejich komplexnosti. Znamená to také schopnost pedagogiky “otevřít se” dalším vědním oborům a společně zkoumat a poznávat vzdělávací realitu.*” (Syslová, 2017, s. 19) Úkolem předškolního pedagoga proto není předávání “hotových” poznatků o světě, ale příprava prostředí, ve kterém má dítě možnost získávat informace aktivně, se zájmem a v širokých souvislostech. (Syslová, 2017)

Náročnost učitelské profese je značná. Předškolní pedagog plní vzdělávací cíle a zajišťuje bezpečnost dětí, při tom postupuje s ohledem na individuální a vývojové zvláštnosti jednotlivců ve skupině až 28 dětí předškolního věku. Pro maximální rozvoj dětí je třeba, aby učitel zvládl management třídy, což je zejména zajištění efektivního, pohodového a bezpečného prostředí ve třídě. „*Klima ve třídě tak do jisté míry odráží dovednost učitelky.*“ (Mertin, 2016, s. 121) Do práce předškolního pedagoga vstupují také očekávání jednotlivých rodičů, která bývají často zcela odlišná. Zatím co v minulosti existoval kult odborníků, kteří diktovali, co je pro koho nejlepší, co je správné a jak postupovat, v současné době se mnoho rodičů snaží převzít na sebe pravomoci i v oblasti vzdělávání. Často jsou schopni opatřit si mnoho informací např. ke specifickým poruchám svých dětí. Ke konkrétním problémům tak mají více poznatků než samotný pedagog. Učitel se proto stává více poradcem a konzultantem rodičů a průvodcem dítěte. Avšak nelze opomenout ani skupinu rodičů, kterých se změny ve vzdělávání zatím nedotkly a jejich přístup ke škole je velmi zastaralý, i s těmi musí předškolní pedagog počítat a pracovat. (Mertin, 2016)

Kvalita učitele byla u nás spojena se standardem učitele, který byl vytvářen v souvislosti s karierním systémem. V roce 2015 však MŠMT karierní systém zastavilo. I když standard učitele sám o sobě kvalitu učitele nezvýší, umožňuje směřovat svůj vlastní rozvoj každému jednotlivci, případně sledovat profesní rozvoj učitelů ve škole. Kvalitu učitele mateřské školy ovlivňují pracovní podmínky (výše mzdy a s ní související prestiž povolání, počet dětí v poměru k počtu pracovníků a s ní související míra stresové zátěže, velikost pracovního prostoru a s ním související možnost efektivní organizace výuky). Pro kvalitu učitele je také důležitý ředitel školy, který podporuje jeho profesní růst. (Syslová, 2017) *„Tam, kde mají učitelé dostatečnou odbornou podporu od vedení školy, jsou jejich výkony vyšší. Odbornou podporou je obvykle myšleno, že se konají pravidelná setkání učitelů, na kterých jsou povzbuzováni k výměně zkušeností, a finančně se dotuje jejich další vzdělávání.“* (Syslová, 2017, s. 103)

2.1. Vzdělávání pedagogů

Vzdělávání na pracovišti je přirozený způsob učení se, ve kterém pracovník získává nové zkušenosti při výkonu zadané práce. Jedná se většinou o neformální proces. Toto vzdělávání je často spontánní, bez přesné specifikace a plánu, přirozeně vyplývá z pracovní činnosti a aktivity jednotlivce, který se učí buď činností samotnou nebo od ostatních lidí na pracovišti. Spontánní forma vzdělávání na pracovišti má vedle efektivy také svá úskalí. Zejména je-li pracovník ponechán svému osudu, hrozí riziko osvojení si špatných a nevhodných pracovních postupů a návyků. Druhým způsobem vzdělávání na pracovišti je „samostatně řízené vzdělávání“, kdy je zaměstnanec vedoucím pracovníkem podněcován k plánování vlastního rozvoje, k hodnocení výsledků své práce a specifikaci vlastních vzdělávacích potřeb. Zaměstnanec má navíc možnost přizpůsobit si tempo vlastního rozvoje. V organizaci, která aplikuje samostatně řízené vzdělávání při rozvoji lidských zdrojů, je nezbytná jasná informační a komunikační struktura, aby vzdělávající se věděl, kde najde informace a materiály. Nutná je také podpora např. v podobě koučování a mentoringu. (Armstrong, 2015)

Rozvoj zaměstnanců je jedním z úkolů vedoucího pracovníka. Rozvojem se rozumí nejen vzdělávání, tj. rozšiřování dovedností a odborných znalostí, ale i rozvoj celé osobnosti

každého jednotlivého zaměstnance. Na samotném počátku musí být identifikování vzdělávacích potřeb, které se mohou vztahovat nejen ke konkrétním pracovníkům, ale také k pracovním pozicím či k celé organizaci. V ideálním případě tak vzdělávací aktivita míří k naplňování cílů všech tří subjektů. Vzdělávací potřebu si na základě sebereflexe určí a nastaví sám jednatel nebo ji identifikuje na základě hospitací a rozvojových rozhovorů ředitel, někdy se objeví při organizačních změnách či zavádění nových postupů a technologií.

Ze vzniklých požadavků je sestaven plán dalšího vzdělávání, který je následně realizován a jednotlivé vzdělávací aktivity také vyhodnocovány. Vliv vzdělávání pedagogů na vzdělávací proces školy je však velmi složité hodnotit, protože skutečný efekt se zpravidla dostaví až po delším čase. (Trojanová, 2014)

Mezi vzdělávací aktivity pedagogů patří:

- Samostudium, sloužící ke studování odborných časopisů a publikací ve školní knihovně, internetových zdrojů a ostatních odborných materiálů.
- Vzdělávání v rámci projektů a grantů.
- Institucionální vzdělávání (studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, dalších kvalifikačních předpokladů, studium k prohlubování odborné kvalifikace).
- Krátkodobé vzdělávací aktivity dle aktuální nabídky.
- Vzdělávání na pracovišti (instruktáž, asistování, pověření úkolem, rotace práce, koučink, mentoring) – sdílení pedagogického procesu. (Šikýř, 2016)

„Vzdělávání na základě výměny zkušeností mezi pedagogy:

- *Vzájemná výměna zkušeností z výuky v rámci ročníkových a předmětových týmů (sdělování zkušeností, předvedení dovedností v rámci vzájemných hospitací).*
- *Předávání znalostí z absolvovaných kurzů a nastudované odborné literatury a internetu.“* (Trojanová, 2014, s. 54)

Připravený plán vzdělávání umožňuje jeho vlastní realizaci. Vzdělávání institucionální je dané, avšak do dalších vzdělávacích a rozvojových aktivit vstupuje vlastní pracoviště. Tato možnost přináší některé výhody pro školu i pracovníka. Odpadá finanční a časová náročnost spojená s cestováním, zjednoduší se organizace případného zastupování pedagogů. Znalost prostředí umožňuje přesněji zacílit nové poznatky a v krátkém čase je

prakticky vyzkoušet, případně dále konzultovat. Mezi školitelem a školeným již funguje nějaký vzájemný vztah, který podpoří srozumitelné předání informací. Nezanedbatelnou výhodou může být i bezpečné zázemí vlastní organizace. (Trojanová, 2014)

Mnohé vzdělávací potřeby si pedagog identifikuje až s nástupem do každodenní školní praxe. Pro osvojení si některých specifických dovedností je vzdělávání na pracovišti velmi vhodné a významné. Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) počítá s aktivním sebevzděláváním všech pedagogů školy, se schopností učitele analyzovat své vzdělávací potřeby a naplňovat je sebevzdělávacími aktivitami. *„Přestože u malých dětí zdůrazňujeme u dospělého vychovatele především citovou vřelost a mateřský přístup, učitelka je v první řadě profesionálka, která musí vyjít s celou třídou jedinečných bytostí a efektivně ji rozvíjet.“* (Mertin, 2016, s. 168) Mateřská škola je často prvním prostředím, ve kterém se u dětí objeví projevy specifických poruch učení a chování, kterých v poslední době přibývá. (Literatura orientačně uvádí 5-8 % z celkové populace). Tyto poruchy bývají diagnostikovány až v základní škole, kdy dítě již zažije pocity neúspěchu. Mateřská škola tak má významnou preventivní funkci. Předškolní pedagog proto musí mít osvojeny diagnostické metody, schopnost poznat dítě i jeho rodiče, komunikovat problémy s odborníky. Musí umět aplikovat doporučení pediatrů, psychologů a speciálních pedagogů do vlastní práce s konkrétními jedinci i se skupinou dětí. RVP PV vyžaduje od pedagoga odborné vedení dalších zaměstnanců, kteří pracují s dětmi s přiznanými podpůrnými opatřeními. Také počítá se schopností pedagoga provádět poradenství pro rodiče v oblasti výchovy a vzdělávání jejich dětí v rámci vlastních pedagogických kompetencí. Práce s rodiči je stejně důležitá jako práce s dětmi, avšak výrazně náročnější. Je proto nutné, aby předškolní pedagog měl dostatečně rozvinuté sociální dovednosti (empatii, respektování a toleranci, ...), jeho práce má i etický rozměr. (Mertin, 2016)

2.2. Vzájemné hospitace

„Část pedagogů je přesvědčena, že jim hospitace vůbec nic nepřináší.“ (Trojan, 2014, s. 70)

„Hospitace je kvalifikovaná návštěva jednoho odborníka u druhého.“ (Trojan, 2014, s. 71) Hospitace je často vnímána jako nástroj kontroly práce učitele ředitelem. *„Cílem takové hospitace je dosáhnout stavu, kdy procesy vzdělávání jsou nastaveny „žádoucím“ způsobem a vše probíhá v souladu s jakýmsi standardem. Hlavní potíž tohoto pojetí hospitace je v tom, že standardy vyučovacího procesu ani práce učitele nejsou stanoveny, mezi učiteli, řediteli ani inspektory nepanuje shoda, jak „správně vyučovat“.* (Trojan, 2014, s. 72) Uznání a kladné hodnocení odvedené práce je důležité pro každého zaměstnance, pedagoga nevyjímaje. Kontrolní funkce hospitace však není jediná, neméně významnou je její funkce vzdělávací. *„Nemluvme tedy o hospitacích a už vůbec ne o hodnocení učitelů, ale zaměřme se spíše na podporu a sdílení nových poznatků.“* (Trojanová, 2017, s. 45) Na hospitaci v takovém případě nepřichází pouze ředitel nebo inspektor, ale také učitel kolega. V současném světě moderních komunikačních technologií nelze v souvislosti se sdílením pedagogického procesu opomenout ani virtuální hospitaci, která umožňuje vyšší počet hospitujících (s přesahem vlastní školy), opakované sdílení a společný rozbor konkrétních vzdělávacích aktivit. Tato zatím nedocenená forma sdílení však naráží na legislativu a právo a její využití není ve školách tak časté a obvyklé. (Trojan, 2014)

„Pro potřeby týmu je ideální rozvoj na pracovišti s volbou takových metod, které budou podporovat týmovou spolupráci. Jednou z možných metod rozvoje jsou vzájemné hospitace. Z hlediska rozvoje jako jedné z personálních činností se vlastně jedná o pozorování.“ (Trojanová, 2014, s. 90) Po provedené hospitaci se pedagogovi dostává kvalitní a odborná zpětná vazba. Její pozitivní podoba pedagogického pracovníka velmi významně motivuje. Pokud je při sdělování případných připomínek postupováno citlivě a na partnerské úrovni, je naděje na zlepšení pracovního výkonu. To může nastat i tehdy, je-li pedagog sám hospitující a na pozorování a porovnání práce druhého si uvědomí své vlastní chyby a nedostatky. *„Jejich společně sdílená pracovní zkušenost vede k přirozené debatě, která posouvá dopředu oba z nich, a není tak pouze aktem kontroly či vyjádřením nedůvěry v kvalitní výkon učitele.“* (Trojan, 2014, s. 71) Vzájemné hospitace tak umožňují rozvoj schopnosti sebereflexe učitelů a podporují snahy o zvyšování kvality pedagogické práce. Sebereflexe, evaluace a autoevaluace vzdělávání jsou současné moderní nástroje zkvalitňování pedagogického procesu. Dlouhodobé a systematické využití vzájemných

hospitací při dalším vzdělávání pedagogických pracovníků má proto nezpochybnitelný význam. Zavedení vzájemných návštěv učitelů do praxe školy, může být vnímáno jako povinnost. Po určité době si však učitelé na odborné debaty a diskuze, výměnu zkušeností a vzájemné inspirování se zvyknou a přijmou jejich přínos. (Trojan, 2014)

Se zavedením vzájemných hospitací ve škole dochází ke kvalitnější a častější spolupráci mezi jejími učiteli. Jejich přímý kontakt ve vzdělávacím procesu přispívá k větší otevřenosti, umožňuje vzájemné ovlivňování a poznání práce ostatních pedagogů. Pro tento typ hospitací je nutné vytvořit vhodné podmínky. Mají-li být hospitace skutečně přínosné, je vhodné zapojení celého týmu, který vnímá hospitaci jako bezpečnou formu vzájemného pedagogického sdílení. Vytvoření písemného dokumentu (např. vnitřní předpis ředitele školy, odkaz v ročním plánu školy), ve kterém budou stanoveny cíle hospitací, způsob záznamu závěrů či postřehů z nich, pomůže k nastavení systému vzájemných setkání a sdílení uvnitř školy. (Trojan, 2014)

Podpora vzájemných hospitací klade vyšší požadavky na jejich organizační zajištění (škola musí zajistit náhradu za hospitující učitele). „*Pro efektivní využití této metody je nutné, aby učitelé věděli, proč se vzájemné hospitace konají, čeho si mají všimnout a jak se zjištěnými zkušenostmi dále pracovat. To platí jak pro hospitujícího, tak pro hospitovaného. Po skončení hospitace je nutná reflexe obou aktérů a případné přijetí určitých závěrů.*“ (Trojanová, 2014, s. 90) Naplánování návštěvy na samém počátku aktivity, umožní hospitujícímu uvědomit si, co potřebuje vidět či zjistit, v čem nebo u koho se chce inspirovat pro svou vlastní práci, co je cílem konkrétní hospitace. Také hospitovaný může poskytnout více cílenou ukázkou své práce, zná-li dopředu potřebu hospitujícího. Vlastní hospitace by měla být zakončena následnou debatou o proběhlém pedagogickém procesu, diskuzí, která přímo či nepřímo poskytne hospitovanému a někdy i hospitujícímu zpětnou vazbu. Písemný záznam z hospitace není nutný, pokud jej vedení vyžaduje, měl by být pouze stručný, zaměřený na důvod návštěvy (co potřeboval hospitující vidět) a na konkrétní přínos (co si hospitující odnáší, co jej obohatilo).

Důležitou podmínkou vzájemných návštěv učitelů v pedagogickém procesu je určitá osobní odvaha a ochota předvést svou práci. Nezbytná je také dovednost objektivně

pozorovat a schopnost poskytnout zpětnou vazbu. Záleží nejen na profesních a odborných kvalitách učitele, ale také na jeho osobnostním nastavení. (Trojanová, 2017)

3. Pedagogické sdílení v praxi – výzkum

To, jakým způsobem probíhá pedagogické sdílení ve skutečné praxi, bylo předmětem provedeného výzkumu. V této kapitole jsou postupně prezentovány výsledky zkoumání, které bylo realizováno v jedné šestitřídní mateřské škole. Předpokladem vycházejícím z teoretických poznatků je, že **sdílení pedagogického procesu umožňuje pedagogům jejich vlastní rozvoj a seberealizaci, čímž současně ovlivňuje edukační procesy celé školy**. Tento předpoklad byl ověřován na konkrétní skupině pedagogů v mateřské škole.

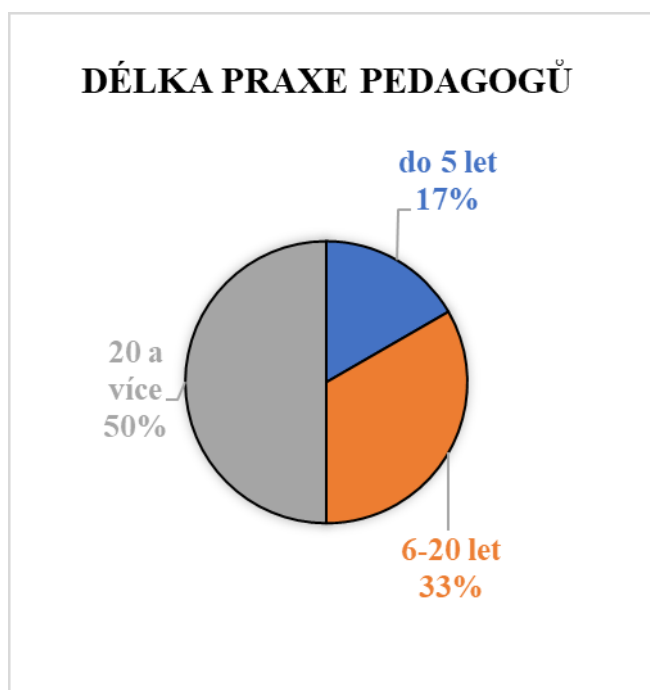
V práci byla použita teoreticko-empirická metoda s použitím techniky dotazování. Dotazník – písemný dotazník. Tato technika umožňuje respondentům dostatečný časový prostor pro odpovědi a také soukromí, které může pozitivně ovlivnit upřímnost v odpovědích. V dotazníku respondenti odpovídali na různé typy otázek – otevřené, uzavřené. Pro zajištění maximální správnosti a přesnosti v pochopení jednotlivých otázek dotazovanými, byl proveden předvýzkum. Dotazník v něm zkušebně vyplnily dvě učitelky z jiné mateřské školy. Z následného rozhovoru s nimi, který se týkal porozumění jednotlivým otázkám, vyplynuly drobné připomínky, které byly zapracovány do finální verze dotazníku. Do výzkumného šetření nebyly tyto dva „zkušební“ dotazníky zařazeny.

Technika písemného dotazníku byla zvolena s ohledem k očekávané vysoké návratnosti. Otázky v dotazníku by mohly sloužit i pro řízený rozhovor, avšak s výrazně vyšší časovou náročností nejen pro tazatele, ale i pro respondenty. Vzhledem k typu sbíraných dat je písemný dotazník jako technika získávání dat výhodnější i při následném zpracování.

Pro výzkum byla vybrána jedna větší (šestitřídní) mateřská škola, která má 17 pedagogických pracovníků, z toho je 13 učitelek (včetně ředitelky). Jedná se o mateřskou školu v krajském městě, kde jsou předpokládány větší možnosti ke sdílení mezi školami a očekáváno alespoň minimální sdílení mezi pedagogy v rámci vlastní školy. Z webových stránek školy i z neformálního rozhovoru s ředitelkou vyplývá, že vzájemné učení se je podporováno vedením školy. S připraveným dotazníkem (v tištěné podobě) **bylo osloveno 12 učitelek** (bez ředitelky) a vzhledem k osobnímu kontaktování všech, očekávána a následně naplněna jejich **100 % návratnost**.

Obsah dotazníku směřoval ke zjištění, jakým způsobem vybraná mateřská škola využívá učení se v rámci organizace, jakým způsobem a jak často probíhá sdílení mezi pedagogy, jak probíhá předávání znalostí a zkušeností uvnitř organizace, a jaký konkrétní přínos vnímají jednotliví pedagogové. Dotazník také zjišťoval, je-li tento způsob učení se podporován vedením školy. (Vzor dotazníku „Sdílení pedagogického procesu v mateřské škole“ je uveden v příloze.)

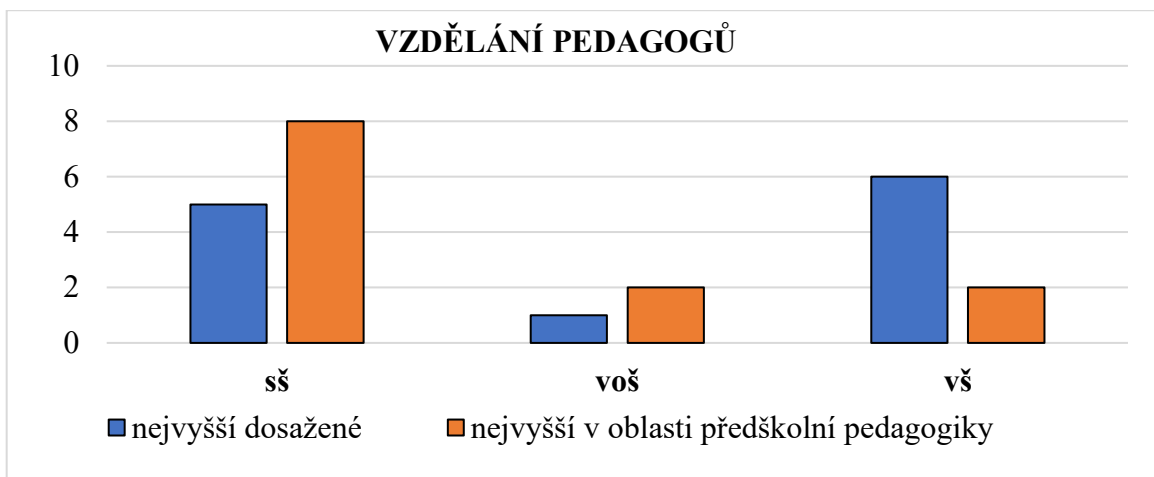
Pedagogický tým je v oslovené mateřské škole dlouhodobě stabilní. Všechny učitelky splňují kvalifikační předpoklady a většina jich má i mnohaletou praxi v předškolním vzdělávání.



Délka praxe jednotlivých pedagogů měla spíše minimální vliv na odpovědi v dotazníku. Větší odlišnosti se vyskytly zejména v některých odpovědích dvou učitelek s nejkratší praxí.

Učitelky, které dosáhly pouze středoškolského vzdělání, jsou ty s nejdelší praxí. Jejich profesní dráha začala v době, kdy byl tento stupeň studia dostačující a v předškolním vzdělávání zcela běžný. I když více než polovina pedagogického týmu dosáhla vyššího než středoškolského vzdělání, pouze dvě učitelky mají vysokoškolské a dvě vyšší odborné vzdělání v oblasti předškolní nebo speciální pedagogiky. Jeho vliv na pedagogické sdílení

není nijak významný, odpovědi vysokoškolsky vzdělaných učitelek se ničím výrazně neodlišují od zbylého vzorku respondentů.



3.1. Formy pedagogického sdílení

Jedna z výzkumných otázek se zabývala formami sdílení pedagogického procesu a jejich využitím jednotlivými pedagogy mateřské školy ve sledovaném období. Období, kterého se výzkum týkal bylo stanoveno na jeden kalendářní rok, tj. na rok 2018. Toto období zahrnuje dva školní roky 2017/2018 a 2018/2019, respektive jejich části.

Učitelky vybíraly mezi nabízenými formami sdílení, případně doplnily o další možnosti a zaznamenávaly četnost konkrétní formy v průběhu celého roku. Pro přehlednost a zjednodušení, byla četnost využívaného sdílení v jednotlivých kategoriích do tabulkového přehledu zprůměrována.

Jako každodenní součást své práce uvádějí všechny učitelky **rozhovor s kolegyní ve třídě**, což je forma sdílení vycházející z historicky zavedených organizačních podmínek vzdělávacího procesu v mateřských školách. Začínající učitelky téměř stejně často využívají **konzultace s ostatními pedagogy školy**, od kterých zároveň čerpají náměty a inspiraci pro svou práci – **výměna námětů a nápadů s pedagogy v rámci vlastní školy**. Obě tyto formy jsou často (několikrát měsíčně) využívány i většinou dalších učitelek. V mateřské škole je pravidelné vzájemné **sdílení na pedagogické radě** a sdílení v rámci centra kolegiální podpory založeného ve vybrané škole, které přesahuje školu a umožňuje

zapojení pedagogů z celého okresu – **výměna námětů a nápadů s pedagogy z jiných škol**. Ke vzájemné spolupráci dochází nejen uvnitř školy, ale také mezi školami. Tato forma spolupráce mezi školami je v odborné literatuře uváděna jako síťování škol.

FORMY A ČETNOST PEDAGOGICKÉHO SDÍLENÍ

	denně nebo téměř denně	několikrát měsíčně		několikrát za rok	
	počet pedagogů	počet pedagogů	průměrný počet sdílení	počet pedagogů	průměrný počet sdílení
rozhovor s kolegyní ve třídě nad konkrétním problémem	12				
konzultace s jiným pedagogem vlastní školy	2	7	2	3	4
řešení pedagogického problému na pedagogické radě		1	1	11	3
výměna námětů a nápadů s pedagogy v rámci vlastní školy	1	7	3	4	6
výměna námětů a nápadů s pedagogy z jiných škol (stáže, centrum kolegiální podpory)		4	1	7	5
hospitace ve třídě-pozorování práce pedagoga vlastní školy				11	1
hospitace ve třídě-pozorování práce pedagogů v jiné škole				10	1,5
hospitace ve třídě-ukázka práce pro pedagogy vlastní školy				10	1,5
hospitace ve třídě-ukázka práce pro pedagogy z jiné školy		1	1	10	4,5
vedení praxe studentů				9	3
vedení semináře či workshopu pro pedagogy				5	4
jiné: konzultace podpůrných opatření se ŠPZ (PPP, SPC)				2	8

Mateřská škola hojně využívá k rozvoji pedagogů vzájemných **hospitací** mezi nimi. Devět učitelek se v průběhu sledovaného období zapojilo do všech čtyř uváděných forem hospitací (pozorování ve vlastní škole, pozorování v jiné škole, ukázka pro kolegyně z vlastní školy, ukázka pro kolegy z jiných škol), ostatní učitelky využily minimálně dvě tyto formy. Sedm učitelek poskytlo ve sledovaném období pět až šest ukázek vlastní práce pro kolegy z jiných škol, u jedné učitelky proběhla hospitační práce pedagogů z jiných škol

dokonce desetkrát. Většina těchto návštěv byla realizována v rámci projektu Šablony pro MŠ a ZŠ I. Součástí všech hospitací je následný rozhovor mezi zúčastněnými pedagogy, v případě hospitací realizovaných v rámci „Šablon“, je z provedeného pozorování a rozhovoru vytvořen stručný písemný záznam a následná reflexe. (Ukázka reflexe je uvedena v příloze.)

V mateřské škole proběhlo v průběhu roku 2018 mnoho souvislých **pedagogických praxí studentů** pedagogických oborů či kursů pro asistenty pedagoga. Tyto praxe jsou v minimální délce jednoho týdne. Devět učitelek tyto praxe vedlo, dvě z nich vedly čtyři praxe a dvě pět praxí ve sledovaném roce. Po ukončení praxí pro studenty pedagogických oborů zpracovávají učitelky výstup – hodnocení studenta, při praxích pro asistenty pedagoga většinou vyplňují pouze evaluační dotazník.

Pět učitelek se v průběhu roku zapojilo do **vedení semináře či workshopu** pro ostatní pedagogy či studenty pedagogických oborů (např. Pedagogika Franze Ketta, Čtenářská pregramotnost, Projekty v MŠ, Logopedická prevence, Montessori pedagogika). Tyto aktivity probíhaly ve spolupráci s centrem kolegiální podpory při mateřské škole, NIDV, SŠ a VOŠ Pedagogickou, Univerzitou Pardubice, Univerzitou Hradec Králové.

Dvě učitelky k uvedeným formám pedagogického sdílení doplnily ještě konzultace podpůrných opatření s odborníky školských poradenských center.

Z výše uvedeného přehledu „Formy a četnost pedagogického sdílení“ je patrné, že **v oslovené mateřské škole je sdílení běžnou součástí každodenní praxe, jsou do něj pravidelně zapojeny všechny učitelky a využívají jej v rozmanitých formách.**

3.2. Přínos pedagogického sdílení a očekávání pedagogů

Schopnost sebereflexe je pro rozvoj pedagogů zásadní. Uvědomění si toho, co umím, co se učím, co potřebuji, co mi vyhovuje atd. je základem sebepoznání, které je nutné pro identifikaci vlastních vzdělávacích potřeb. Učitelky odpovídaly na otevřené otázky:

- V čem konkrétně vám sdílení pomohlo, co jste se naučila, co jste využila nebo využíváte pro svou práci?

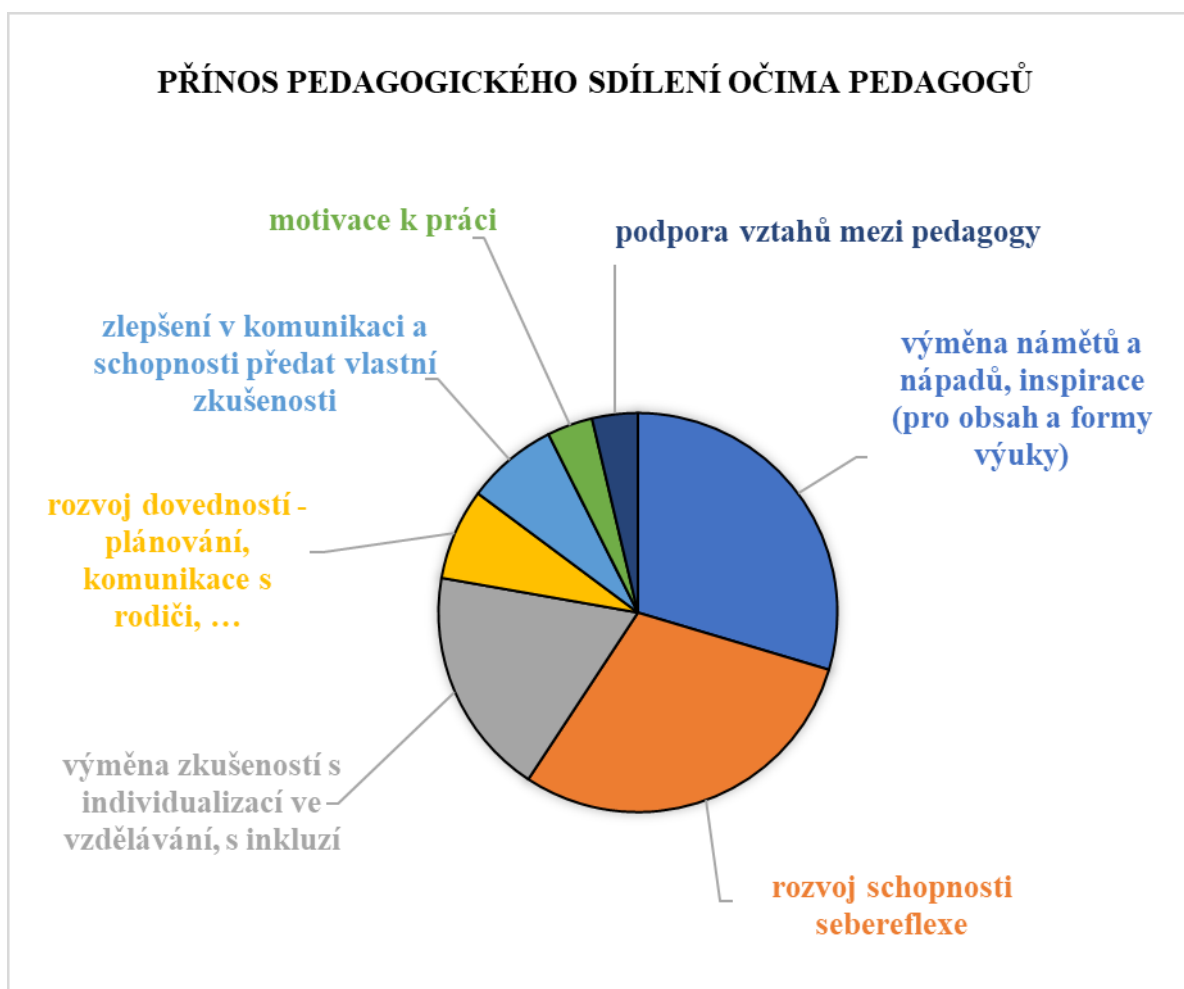
- Jakou formu sdílení ještě postrádáte, co by vám vyhovovalo (bez ohledu na reálné možnosti)?

Jeden ze dvou nejčastěji uváděných **přínosů sdílení** je podle učitelek oslovené mateřské školy sdílení jako **inspirace a možnost výměny námětů pro vlastní práci**. „Objevila jsem nové zdroje pro svou pedagogickou činnost, nové pomůcky a didaktický materiál, zajímavé pedagogické osobnosti a přístupy. Nahlédla jsem do oblastí mně doposud neznámých (např. setkání s pedagogikou Franze Ketta).“ ... „Zařazuji nové náměty do vlastní praxe – nové třídní akce (např. Zápis na zkoušku – odpoledne v MŠ i s rodiči dětí), organizace třídních projektů.“ ... „Získala jsem nové náměty a nápady na pomůcky, které si mohu vyrobit, na nová témata pro práci s dětmi.“ Učitelky v odpovědích potvrzují **rozvoj svých pedagogických dovedností a obohacení vlastní pedagogické práce v obsahu i používaných metodách**.

Jako další často uváděný přínos pedagogického sdílení je jeho potřeba **pro sebereflexi a rozvoj učitelů**. Takové uvědomění, které z odpovědí vyplývá, podporuje snahy o zkvalitnění pedagogického procesu. „Sdílení mi umožňuje rozvíjet schopnost sebereflexe, více se zamýšlím nad různými situacemi ve třídě, nad vlastními kroky při jejich zvládnutí.“ ... „Sdílení mi pomáhá a dává zpětnou vazbu při výchovně vzdělávací práci, poskytuje různé úhly pohledu na výchovně vzdělávací problémy.“ ... „Sdílení je pro mě sebereflexe – zpracování předchozích zkušeností, práce s názory jiných lidí, pedagogů.“ ... „Upozadňuji svůj temperament při práci s introvertními dětmi. Více diferencuji vzdělávání v rámci třídy.“ ... „Pomáhá mi vytřídit si myšlenky, poučit se ze zkušeností. Vidím jiné postupy práce a jiné názory.“ Z uvedených odpovědí je zřejmé, že **pedagogové školy vnímají možnosti osobního rozvoje, uvědomují si souvislost mezi vlastním profesním jednáním, ale i osobnostním nastavením a jeho vlivem na pedagogický proces ve škole**.

Důležitý přínos pedagogického sdílení je dle několika učitelek v možnosti **výměny zkušeností s individualizací ve výuce a s inkluzí**. „Lépe plánuji, individualizuji – vše více promyslím, hledám cesty rozvoje jednotlivých dětí, hledám souvislosti.“ ... „Sdílení mi pomohlo lépe pochopit vlastní práci s dívkou se SVP.“ ... „Naučila jsem se vytvořit plán

pedagogické podpory pro dítě s podpůrným opatřením.“ I zkušení pedagogové s dlouhou praxí se setkávají s novými úkoly a potřebami v každodenní pedagogické práci, na které musí reagovat a řešit je. Vhodně zvolené hospitace nebo konzultace problému se zkušenější kolegyní umožňují učitelkám poznat jiný přístup, udělat změnu v zažitých postupech a podporují jejich vlastní rozvoj v nových oblastech. **Pedagogický proces ve škole je tím prokazatelně ovlivněn.**



Pro některé učitelky je sdílení přínosné také v souvislosti s rozvojem jejich **konkrétních dovedností** (např. plánování, vedení konzultací s rodiči). „Rozhovory s kolegyní ve třídě jsou přínosné při plánování projektů, při přípravě na konzultace s rodiči.“ ... „Daří se mi lépe vést konzultace s rodiči.“ Učitelky vnímají a dávají do souvislosti **vliv sdílení na své osobní zlepšení v komunikaci a schopnosti předat vlastní zkušenosti**. „Důležitá pro mě je zpětná vazba od kolegyně, ale také od posluchačů semináře a kurzu → pomáhá mi to na

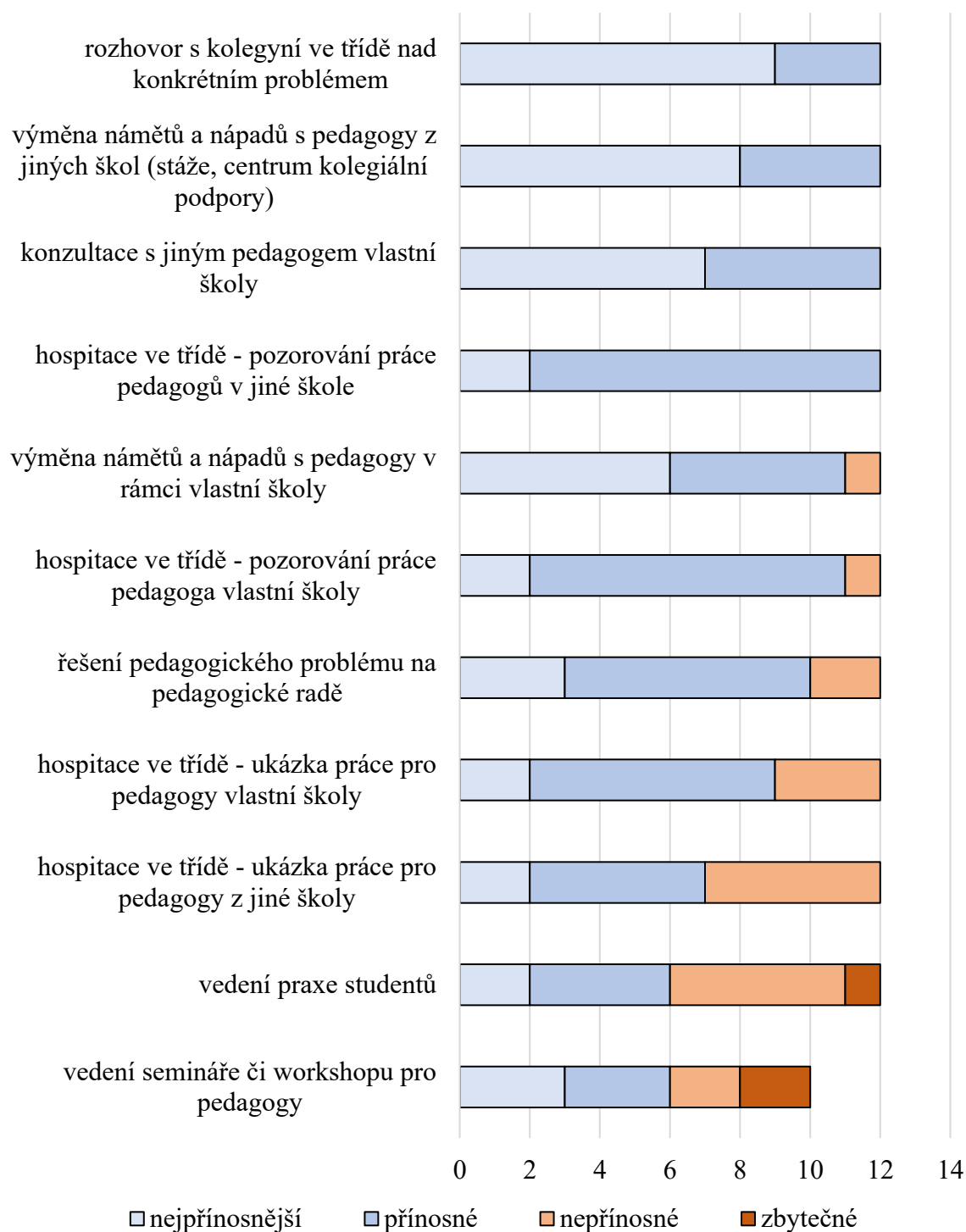
sobě stále pracovat, zlepšovat se.“ ... „Procvičuji a rozšiřuji své komunikační dovednosti a schopnost předávat vlastní zkušenosti, případně poskytnout kolegyním zpětnou vazbu.“ Zajímavá je i odpověď jedné učitelky, pro kterou je sdílení **motivací**. *„Vzájemné hospitace jsou pro mě motivací k práci ve všech oblastech – sbližují se díky nim pedagogové. Využila jsem možnosti k pozorování v jiných školách a s chutí přenesla některé podněty do své praxe (nové pomůcky, aktivity pro děti).“*

Efektivitu a kvalitu pedagogického sdílení přímo ovlivňuje postoj jednotlivých pedagogů k jeho jednotlivým formám. Dotazník proto zkoumal, **jak pedagogové hodnotí přínos a jaký přisuzují význam jednotlivým formám pro sebe samotné**, pro své vzdělávání, pro svůj rozvoj. Přínos jednotlivých forem učitelky hodnotily pomocí hodnotící stupnice (nic mi nepřináší – přínos pro mne je minimální – přínos je značný – nejprínosnější a maximálně využitelné).

Všechny učitelky **nejlépe hodnotí každodenní pravidelné rozhovory s kolegyní ve třídě**, případně **konzultace s jiným pedagogem ve vlastní škole**. Z těchto odpovědí je patrné, že v oslovené škole je vzájemné předávání zkušeností mezi pedagogy zažitým způsobem vlastního rozvoje jednotlivců. Také výměna námětů a nápadů s pedagogy z jiných škol a hospitace mimo vlastní školu je pro všechny učitelky přínosná a pro jejich profesní rozvoj významná.

Jako **nepřínosné až zbytečné** pro vzájemné pedagogické sdílení a vlastní rozvoj vnímá polovina učitelek **vedení praxe studentů nebo vedení semináře** či workshopu pro jiné pedagogy. Toto negativní hodnocení uvádí jedna začínající učitelka, která s touto formou zatím nemá praktickou zkušenost, hodnotí tedy pouze odhadem, ale také např. dvě učitelky, které ve sledovaném období ani jednu tuto formu nevyužily. Jako další málo přínosná forma sdílení je pro několik učitelek také hospitace – ukázka vlastní práce pro pedagogy vlastní i jiné školy. Avšak obě formy sdílení vnímají jiné dvě, resp. tři učitelky jako velmi přínosné a maximálně využitelné. **Při plánování sdílení mezi pedagogy je vhodné zařazovat takové formy vzájemného sdílení, které jsou pro dané jedince přijatelné a tím i efektivní.**

PŘÍNOS SDÍLENÍ PRO JEDNOTLIVÉ PEDAGOGY



Pouze tři učitelky z oslovené skupiny hodnotí všechny formy sdílení pozitivně, tj. „přínos je značný“ nebo „nejprínosnější a maximálně využitelné“. Jedna další učitelka hodnotí

pozitivně všechny formy, kromě „vedení semináře ...“. Tuto aktivitu hodnotí jako „nic mi nepřináší“. Stejně negativní hodnocení uvádí ještě další učitelka, která negativně hodnotí i vedení praxí a hospitace – ukázka práce.

Z výsledků je patrné, že některé učitelky nevnímají pro sebe přínosně ty formy sdílení, kdy samy předávají své vlastní zkušenosti ostatním.

Délka pedagogické praxe ani stupeň dosaženého vzdělání nejsou ani v tomto hodnocení významné.

Na další otázku, **co ve vzájemném sdílení pedagogové postrádají** či co by jim vyhovovalo, byla nejčastější odpověď: „*nevím, nic nepostrádám*“. Nějaké konkrétní formy sdílení uvedly pouze čtyři učitelky:

- *Forma team-buildingu mimo areál MŠ*
- *Častější setkávání pedagogů v rámci MŠ (celý sbor i týmy) – uvedly dvě učitelky*
- *Více center kolegiální podpory na úrovni okresu či kraje (pro začínající učitelky, pro ekologii, pro podporu zdravého stravování apod.)*
- *Osobní pohovory zaměřené na sociální a emoční kompetence (jak se cítí a co potřebuje učitel ve třídě)*
- *Informace o právě probíhajících třídních projektech*
- *Virtuální prostor pro sdílení (v rámci školy)*

Ve vybrané mateřské škole probíhá mnoho forem sdílení mezi pedagogy, několik učitelek by však ještě **navýšilo podíl společných (týmových) aktivit**, zejména v rámci vlastní školy. To je důležitá informace pro vedení školy, které by mělo takový zájem podpořit a využít ku prospěchu a rozvoji celé organizace, ke zkvalitnění pedagogického procesu ve škole. Jako zajímavý a do budoucna jistě přínosný je také podnět k **zajištění virtuálního prostoru** pro vzájemné sdílení mezi pedagogy.

Informace o potřebě virtuálního prostoru a vzájemné informovanosti o probíhajících projektech uvnitř školy, potvrzuje odborníky uváděnou určitou osamocenost současných pedagogů v pedagogickém působení, kdy ani v relativně malé škole není vždy a pro všechny pedagogy dostatečná výměna zkušeností a spolupráce. V dotazníku však tyto

podněty uvádí učitelka s minimální praxí a její „osamocenost“ v pedagogické práci může také vycházet z nedostatečného uvedení začínajícího učitele do praxe.

Výše zmíněná potřeba osobních pohovorů zaměřených na sociální a emoční kompetence, na to, jak se učitel ve třídě cítí, co potřebuje, potvrzuje důležitost osobnostně sociálního rozvoje pedagogů. Takový rozvojový podnět, např. pomocí přiděleného mentora či v podobě supervize, může být pro některé učitele prevencí syndromu vyhoření.

3.3. Překážky ve sdílení očima pedagogů

Nejen uvědomění si míry přínosu jednotlivých forem pedagogického sdílení, ale zejména jejich obliba a pozitivní přijetí samotnými učitelkami je podmínkou pro využitelnost v pedagogické praxi, pro efektivní rozvoj jednotlivých pedagogů a zkvalitnění pedagogického procesu v celé škole. Dotazník zjišťoval **oblíbenost jednotlivých forem** pedagogického sdílení mezi pedagogy školy. Svůj postoj k jednotlivým formám učitelky zaznamenaly pomocí hodnotící stupnice (velmi vyhovuje – spíše vyhovuje – spíše nevyhovuje – vůbec nevyhovuje).

Všechny učitelky shodně uvedly formu **rozhovoru s kolegyní ve třídě nad konkrétním problémem** jako velmi vyhovující. Tato forma je také všemi nejčastěji využívána a většina ji vnímá jako velmi přínosnou. Je to forma, která je v prostředí mateřské školy zažitá a zcela přirozená. Není třeba se na takové sdílení připravovat, nastává zpravidla samo od sebe. Otázkou zůstává, co konkrétně toto sdílení pedagogům přináší, jak a v čem se díky němu rozvíjí nebo je-li to forma spíš podpůrná v každodenní učitelské práci a v řešení přicházejících problémů a složitých situací.

Kladně hodnotily všechny učitelky několik dalších způsobů sdílení. Dvě formy sdílení mezi pedagogy probíhají uvnitř školy – konzultace s jiným pedagogem vlastní školy (také všemi vnímáno jako přínosné a velmi často využívané sdílení), výměna námětů a nápadů s pedagogy v rámci vlastní školy. Dvě další formy přesahují oslovenou mateřskou školu a využívají spolupráci mezi školami – výměna námětů a nápadů s pedagogy z jiných škol a hospitace ve třídě – pozorování práce pedagogů v jiné škole. Tyto formy realizuje mateřská škola zejména v posledních asi třech letech a využívá k tomu finanční podporu OP

Výzkum, vývoj a vzdělávání. V rámci projektu „Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ“ vzniklo ve škole centrum kolegiální podpory v oblasti čtenářské pregramotnosti, které organizuje pravidelná měsíční setkání předškolních pedagogů, jejichž obsahem jsou ukázky dobré praxe, workshopy s experty na danou problematiku, diskuze a rozhovory mezi učitelkami. Pedagogové oslovené školy se aktivit účastní dle vlastního zájmu, většinou vybírají jen pro sebe zajímavá témata setkání (neúčastní se všech). V další aktivitě projektu „Šablony I.“ realizovala škola šest dvoudenních stáží pro dvojici učitelek do mateřských škol mimo region. Výběr navštívených škol byl uskutečněn dle zájmu a vzdělávacích potřeb pedagogů, ale také podle potřeb samotné školy.

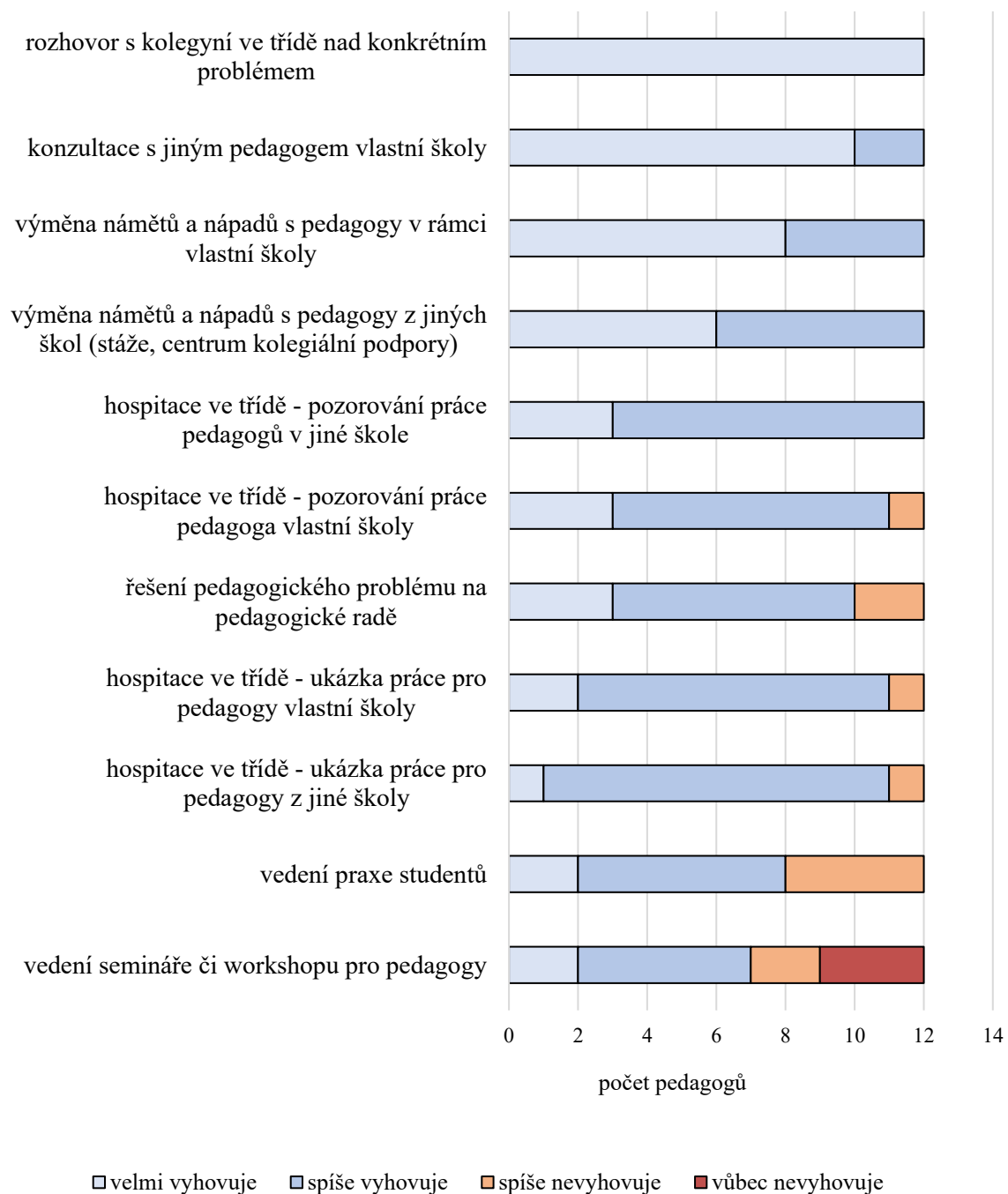
Pro tři pedagogy je **neoblíbenou nebo nevyhovující formou sdílení** jeden ze tří způsobů hospitace (pozorování pedagoga vlastní školy, ukázka pro pedagogy vlastní, příp. jiné školy). U dvou učitelek nepatří mezi oblíbený způsob sdílení řešení pedagogického problému na pedagogické radě.

Čtvrtina učitelek nerada vede praxi studentů. Jako nevyhovující uvádí tuto formu dvě učitelky s nejdelsí praxí (nad 30 let), jedna z nich ve sledovaném období praxi nevedla a druhá vedla praxe dvě. Neoblíbené je vedení praxe ještě u jedné začínající učitelky, která zatím nemá s tímto sdílením zkušenost a u jedné učitelky se střední délkou praxe, která v průběhu roku 2018 vedla čtyři praxe studentů.

Jako **naprosto nevyhovující formu** sdílení uvedly tři učitelky **vedení semináře či workshopu pro pedagogy**. Opět šlo o učitelky s praxí nad 30 let a ani jedna z nich ve sledovaném období žádnou takovou aktivitu nevedla.

Dvě učitelky naopak vnímají vedení praxe studentů a vedení semináře jako velmi vyhovující pro vlastní rozvoj. Jde o jednu učitelku s praxí 28 let a druhou s praxí 7 let a VŠ vzděláním v oblasti speciální pedagogiky. Obě dvě spojují tyto aktivity s rozvojem schopnosti sebereflexe, zlepšení v komunikaci a schopnosti předat vlastní zkušenosti.

OBLÍBENOST FOREM SDÍLENÍ U PEDAGOGŮ



V další otázce dotazníku se učitelky zamýšlely nad tím, co jim při sdílení nevyhovuje, případně jaké vidí **překážky** při využívání tohoto způsobu sebezvoje a sebevzdělávání.

Otevřená otázka jim poskytla dostatečný prostor pro vyjádření konkrétních podnětů a názorů.

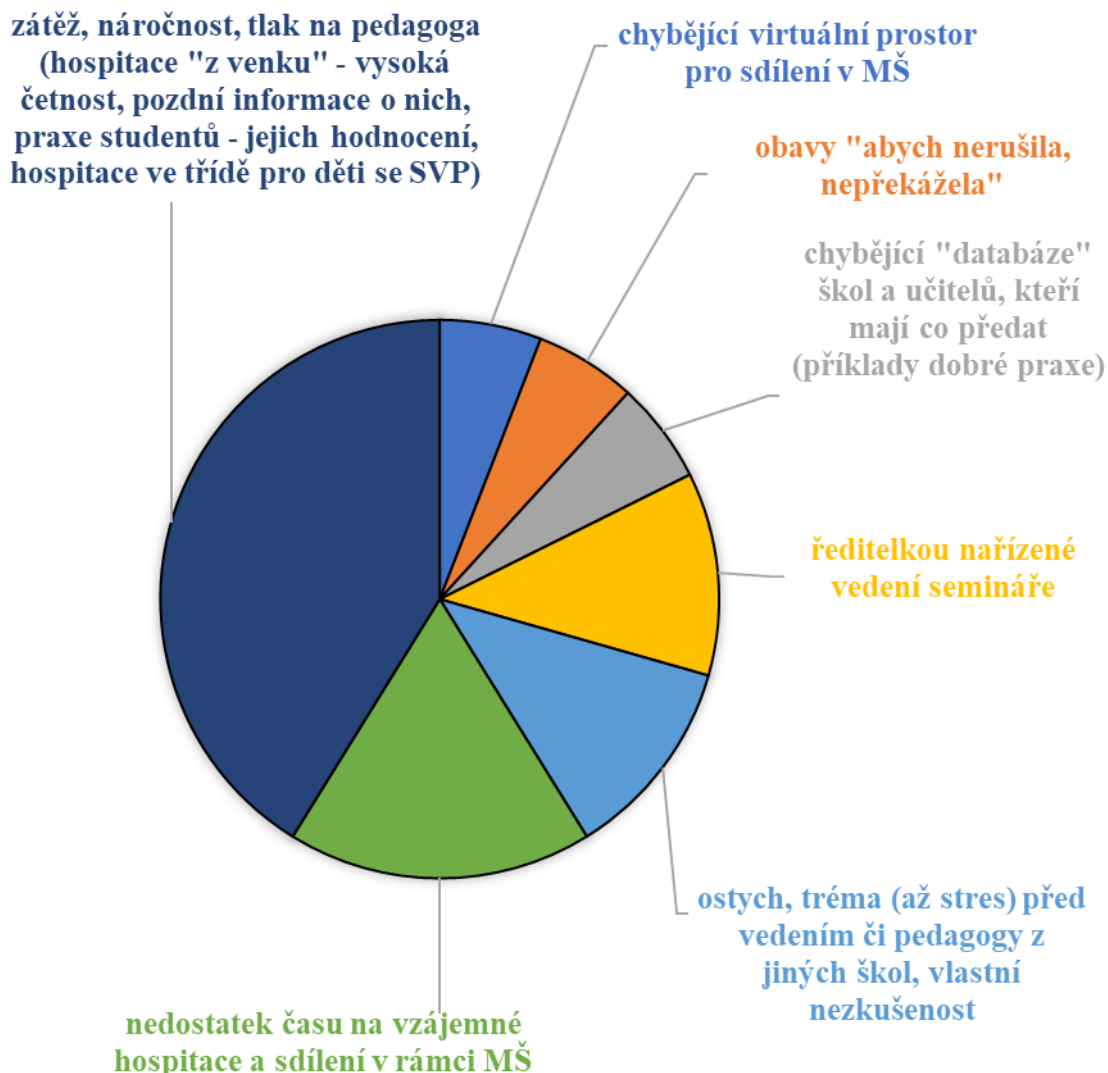
Jako nejčastěji vnímaná a uváděná překážka ve sdílení je **zátěž, náročnost, tlak na pedagoga při četných hospitacích a praxích**. „Vnímám někdy četnost aktivit – např. v určitém období časté náslechy studentů, rodičů i pedagogů, což je poměrně svazující.“ ... „Přespřílišná pedagogická pozorování ve třídě. Lze si na ně zvyknout, ale narušují chod třídy, plynulost.“ ... „Někdy se v rámci hospitací, praxí sejde víc pedagogů ve třídě, což ruší chod a dynamiku třídy.“ ... „Za náročné považuji skloubit např. hospitaci ve třídě (z jiné školy) nebo praxi, se speciálním přístupem ve třídě se speciálními vzdělávacími potřebami. Mnohdy děti reagují neadekvátně, pedagog je pod určitým tlakem.“ ... „Praxe studentů – náročné a zatěžující je jejich hodnocení.“ ... „Plánování hospitací ve třídě – je jich mnoho a častokrát o nich nevím včas. Potřebuji se víc připravit.“ Pro některé učitelky jsou dle jejich názoru hospitace – ukázka práce a praxe neoblíbené a nepřínosné, některé je však vnímají jako přínosné, ale nevyhovuje jim jejich četnost, nedostatečná nebo pozdní informovanost o nich a jejich plánování.

Druhou častou a trochu očekávanou překážkou je **nedostatek času na vzájemné hospitace a sdílení v rámci vlastní školy**. „Největší překážkou sdílení je dle mého názoru jen náš drahocenný a chybějící čas.“ ... „Málo času na návštěvu a hospitaci, velké množství aktivit v jednotlivých třídách.“ ... „Značná časová náročnost hospitací – pozorování.“

Dvě učitelky vidí překážku ve **vlastním osobnostním nastavení** (ostych, tréma až stres) a ve vlastní **nezkušenosti** (odpověď začínající učitelky). „Při hospitaci vedení či pedagogů z jiné školy částečný hlavně počáteční ostych, až stres ... obava, aby se vše povedlo.“ ... „Překážku vidím v mé chybějící pedagogické praxi.“

Další dvě učitelky vnímají jako překážku **ředitelkou nařízené vedení semináře** pro ostatní pedagogy. „Vedení semináře nařízené ředitelkou – nejsem mluvčí v dospělé cizí společnosti – moje typologie osobnosti není s tím v souladu.“ ... „Nařízené vedení semináře – osobní důvody.“

PŘEKÁŽKY PEDAGOGICKÉHO SDÍLENÍ



Jako další překážky sdílení uvedla jedna učitelka **chybějící virtuální prostor** pro sdílení ve škole, **obavy „abych nerušila a nepřekážela“**. „*Neexistující virtuální prostor pro sdílení a inspiraci, obavy z toho, abych nepřekážela a nenarušovala chod třídy, aby moje návštěva a pozorování, ale i dotazy nebyly pro druhou stranu nepříjemné.*“ Jedna učitelka také uvádí **chybějící „databázi“ škol a učitelů, kteří mají co předat** (příklady dobré

praxe). „Pro hospitace v jiných školách chybí nabídka ... kvalitní školy a učitelé, kteří v něčem vynikají nebo mají co předat.“

Z výše zjištěných a uvedených informací by mohlo vedení školy vycházet při plánování dalšího vzdělávání a rozvoje pedagogů. **Vzájemné sdílení by mělo pedagogy zejména obohacovat nikoli vyčerpávat.** Pro některé učitelky je současný stav organizace hospitací vyčerpávající, a to z různých důvodů. Také aktivity, které jsou učitelkám „nařízené“ zpravidla nezaručují žádný výrazný pokrok. Velkým rizikem nadměrného množství a nařizování některých aktivit může být nechuť, přetížení a vyčerpání pedagogů.

3.4. Vliv pedagogického sdílení na rozvoj školy

Sledovat vliv sdílení pedagogického procesu na rozvoj školy je z hlediska krátkodobého téměř nemožné. Většina změn v práci pedagogů se ve výsledcích objeví a rozpozná až s větším časovým odstupem. **Pozitivní pohled na sdílení pedagogického procesu a jeho kladné přijetí pedagogy vytváří základ pro možné budoucí změny, rozvoj a vývoj celé školy.** Učitelky hodnotily pedagogické sdílení v MŠ jako celku. Odpovídaly na tyto otázky (vždy vybíraly z nabízených odpovědí tu nejpřesnější):

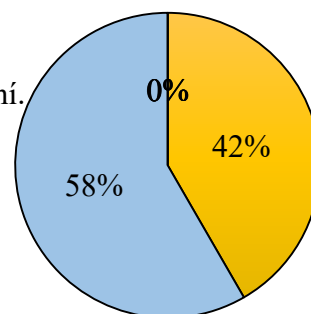
- Jak hodnotíte četnost pedagogického sdílení ve vaší MŠ jako celku?
- Jak hodnotíte kvalitu pedagogického sdílení ve vaší MŠ jako celku?
- Jak hodnotíte podporu vzájemného pedagogického sdílení ve vaší MŠ?

Četnost pedagogického sdílení hodnotily všechny učitelky jako **pravidelnou aktivitu v rámci tříd i celé mateřské školy**, většina jich také uvádí pravidelnost ve **sdílení mimo vlastní školu se zapojením pedagogů z jiných škol** (pět učitelek sdílení mimo vlastní školu hodnotí jako občasnou aktivitu). Z šestistupňové hodnotící škály se shodly na pouhých dvou typech odpovědí.

I když několik učitelek uvedlo velké množství hospitací a praxí jako překážku sdílení, při hodnocení četnosti sdílení za celou mateřskou školu to tak nevnímají. Žádná z nich neoznačila možnost „četnost sdílení je na hranici únosnosti“.

ČETNOST SDÍLENÍ V RÁMCI CELÉ MŠ

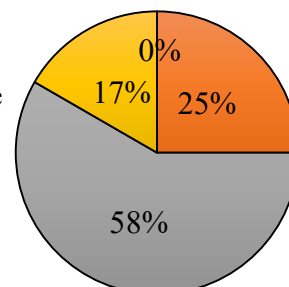
- Neprobíhá žádné sdílení nebo je pouze minimální.
- Probíhá pravidelně v rámci tříd, v rámci celé MŠ je minimální.
- Probíhá pravidelně v rámci tříd i celé MŠ.
- Probíhá pravidelně v rámci tříd i celé MŠ, občas i mimo MŠ (např. stáže, hospitace, ...).
- Probíhá pravidelně nejen uvnitř MŠ, ale i mimo ni, se zapojením pedagogů z jiných škol.
- Četnost sdílení je na hranici únosnosti.



Kvalitu sdílení v mateřské škole jako celku hodnotila více než polovina pedagogů jako **přínosné, z něhož čerpá většina pedagogů**. Dvě učitelky jej vnímají jako zásadní pro rozvoj pedagogů, jako pestré a promyšlené, s přínosem nejen pro jednotlivé pedagogy, ale i pro rozvoj celé školy. Tuto možnost odpovědi vybrala jedna začínající učitelka a jedna s praxí nad 30 let, která hodnotí sdílení celkově velmi pozitivně (ve svých odpovědích v dotazníku negativně hodnotí pouze formu „vedení semináře či workshopu“).

KVALITA SDÍLENÍ V MŠ JAKO CELKU

- Sdílení nikomu nic nepřináší, je pouze formální.
- Sdílení je přínosné pouze pro některé pedagogy, pro některé je pouze formální.
- Ze sdílení čerpá většina pedagogů, je pro ně přínosné.
- Sdílení je zásadní pro rozvoj pedagogů, jeho formy jsou pestré a promyšlené, je přínosné pro pedagogy i celou MŠ.



Naopak tři učitelky si myslí, že přínos sdílení je pouze pro některé pedagogy, pro jiné, že je pouze formální. Jde o učitelky se střední až dlouhou délkou praxe, které samy využívají sdílení velmi aktivně ve všech jeho formách a dle svých odpovědí na další otázky z dotazníku je patrné, že vnímají své rozvojové potřeby, umí identifikovat přínos i překážky sdílení, mají pozitivní případně neutrální přístup ke všem jeho formám. Lze se proto domnívat, že formálnost sdílení přisuzují některým svým kolegyním.

Velmi velká shoda v odpovědích byla u otázky týkající se **podpory vzájemného sdílení** ve škole. Téměř všechny učitelky se shodují v tom, že vedení školy pedagogické sdílení mezi pedagogy jak v rámci školy, tak mimo ni podporuje. Samozřejmostí je **úhrada finančních nákladů** spojených s výjezdem do jiné školy. Škola využívá nejen zdroje vlastního rozpočtu, ale i finance ze „Šablon“. Výjezdy pedagogů jsou plánovány tak, aby bylo možné pedagoga uvolnit, případně zajistit **zástup**. Navíc díky podpoře školního asistenta, mají dvojice učitelek (vždy ze společné třídy) ve svém rozvrhu také **dvě hodiny měsíčně pro vzájemnou konzultaci** (využívanou k diagnostice dětí, plánování práce apod.). Promyšlené využití finančních zdrojů z projektů umožňuje zařadit různé formy sdílení a využít je častěji, tím je podpořen a ovlivněn rozvoj pedagogů.

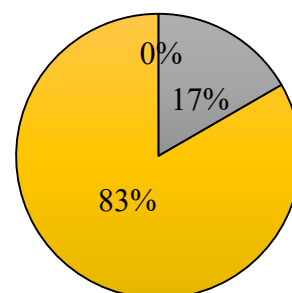
PODPORA SDÍLENÍ VEDENÍM ŠKOLY

■ Vedení školy tuto aktivitu nijak nepodporuje.

■ Vedení školy tuto aktivitu nařizuje, pro pedagogy je povinná.

■ Vedení školy očekává aktivní sdílení v rámci třídy a školy, bez další podpory. Sdílení mimo školu je podporováno (např. úhrada finančních nákladů, uvolnění pedagoga a zajištění zástupu).

■ Vedení školy podporuje sdílení v rámci MŠ i mimo ni (např. úhrada finančních nákladů, uvolnění pedagoga a zajištění zástupu, metodická podpora).



Vedení školy **pravidelně zařazuje na pedagogické rady konkrétní pedagogické problémy a podporuje společné hledání možných řešení.** Zkušené učitelky jsou vedením školy zapojovány do **předávání pedagogických zkušeností v rámci praxí studentů, vedení seminářů a hospitací s ukázkou vlastní práce.** Dochází tím k výrazné **podpoře pedagogického sdílení, ale nepřímo také k ocenění práce jednotlivých pedagogů a současně k podpoře jejich rozvoje** (např. v oblasti komunikační – schopnost prezentovat vlastní práci, srozumitelně předat zkušenosti). I když v předchozích odpovědích jsou tyto formy pro některé učitelky nepřínosné, neoblíbené, negativně přijímané, vedení školy aktivity zařazuje a využívá.

V celé mateřské škole je sdílení pedagogického procesu pravidelné, zavedené do běžné denní praxe, hojně využívané učitelkami a podporované vedením školy. Dochází k němu spontánně i plánovaně, uvnitř školy i s přesahem do jiných škol. Pedagogové jej přijímají a využívají, je součástí jejich dalšího vzdělávání. Možnosti k jeho zkvalitnění však existují. Např. lepší motivování učitelek, které nerady předávají vlastní zkušenosti jiným, lepší organizaci a včasné přehledné informace o hospitacích učitelů z jiných škol, přiměřený počet praxí a hospitací „z venku“ v jednotlivých třídách, u jednotlivých pedagogů (respektování individuálních potřeb pedagogů).

Závěr

Bakalářská práce zabývající se sdílením pedagogického procesu v mateřské škole obsahuje podrobnou analýzu konkrétních a používaných forem sdílení mezi pedagogy jedné šestitřídní mateřské školy. Pomocí dotazníkového šetření bylo zjištěno, jaké formy pedagogického sdílení a jak často pedagogové dané mateřské školy využívají, jaké formy tohoto předávání zkušeností jim vyhovují, co jim ve vzájemném sdílení ještě schází.

Cílem práce bylo také kriticky zhodnotit přínos pedagogického sdílení pro rozvoj pedagogů a pedagogického procesu celé školy. Tento cíl bakalářské práce vycházel z teoretického předpokladu, že sdílení pedagogického procesu umožňuje pedagogům jejich vlastní rozvoj a seberealizaci, čímž současně ovlivňuje edukační procesy celé školy. Část otázek v dotazníkovém šetření poskytla odpovědi na konkrétní přínos sdílení pro rozvoj jednotlivých pedagogů a využití nově získaných informací a dovedností v praxi. Odpovědi také odhalily některé překážky ve vzájemném sdílení, tak jak jsou vnímány samotnými učitelkami konkrétní mateřské školy a také jejich pohled na sdílení v rámci celé školy, na jeho četnost a kvalitu, na jeho podporu ze strany vedení školy. Ovlivnění edukačních procesů ve škole vyplývá z některých odpovědí, v nichž učitelky uvádí aplikaci konkrétních prvků do své práce. Změny ve vlastní pedagogické práci jednotlivých učitelů tak přímo ovlivňují vzdělávací procesy ve škole. Předpoklad vlivu pedagogického sdílení na edukační procesy tím byl v této konkrétní mateřské škole potvrzen. **Cíl bakalářské práce, analyzovat konkrétní formy sdílení pedagogického procesu v mateřské škole a kriticky zhodnotit jeho vliv na rozvoj pedagogů a pedagogického procesu celé školy, byl splněn.**

Teoretické poznatky současného managementu směřují k práci s informacemi, k získávání a rozšiřování znalostí, k jejich předávání v rámci pracoviště, k vytvoření znalostního zázemí v organizaci. Učící se organizace, resp. učící se škola je inovativní koncept v řízení a vedení školy, koncept nové školy budoucnosti. Sdílení pedagogického procesu je s těmito teoriemi v naprostém souladu. Kvalita školy a její edukační proces jsou sledované, avšak těžko měřitelné faktory, obraz školy vytváří zejména její učitelé. Rozvoj a podpora pedagogů je proto zásadní při budování kvalitní školy, po které volá současná měnící se společnost.

V měnící se společnosti dochází ke změnám v pedagogické profesi. Předškolní pedagog nejen vede třídu – skupinu dětí, která je svou rozmanitostí stále náročnější, ale též diagnostikuje, hledá optimální strategie a individualizuje edukační proces, konzultuje s rodiči a řeší problémy dětí. Stále častěji také spolupracuje s odborníky a specialisty nebo s asistenty či chůvami. Podpora profesního růstu učitelek je jedním z hlavních úkolů ředitele mateřské školy.

Vzdělávání a rozvoj pedagogů sdílením pedagogického procesu je způsobem vzdělávání na pracovišti. Toto sdílení má mnoho podob např. rozhovory a diskuse o pedagogickém problému, výměna námětů a nápadů pro práci, vzájemné hospitace mezi učiteli (i mimo vlastní školu). Jeho výhodou je finanční a organizační nenáročnost, možnost rychle reagovat na vzdělávací potřebu, přesněji zacílit nové informace a případně je hned vyzkoušet či opakovaně konzultovat. Také vzájemná znalost a vztah mezi pedagogy a bezpečné zázemí vlastní školy je bonusem. Vzájemné hospitace umožňují sebereflexi učitelů, která vedle evaluace a autoevaluace patří k nástrojům zkvalitňování pedagogického procesu. Jejich zavedením do praxe školy dochází k lepší spolupráci mezi pedagogy, k větší otevřenosti a vzájemnému ovlivňování. Podmínkou těchto hospitací i dalších forem sdílení pedagogického procesu je určitá osobní odvaha a ochota předvést svou práci, dovednost objektivně pozorovat, schopnost poskytnout zpětnou vazbu.

Dotazník, který mapoval sdílení pedagogického procesu v konkrétní mateřské škole v průběhu kalendářního roku 2018, poskytl odpovědi 12 učitelek. Vzniklý přehled „Formy a četnost pedagogického sdílení“ potvrzuje, že v oslovené mateřské škole je sdílení běžnou součástí každodenní praxe, jsou do něj pravidelně zapojeny všechny učitelky a využívají jej v rozmanitých formách.

Nejčastěji uváděným přínosem sdílení je inspirace a možnost výměny námětů pro vlastní práci. Učitelky potvrzují rozvoj svých pedagogických dovedností a obohacení vlastní pedagogické práce v obsahu i používaných metodách. Dalším přínosem je jeho potřeba pro sebereflexi a rozvoj učitelů. Takové uvědomění podporuje snahy o zkvalitnění pedagogického procesu. Pedagogové školy vnímají možnosti osobního rozvoje, uvědomují si souvislost mezi vlastním profesním jednáním, ale i osobnostním nastavením a jeho vlivem na pedagogický proces ve škole. Přínosná je také výměna zkušeností

s individualizací ve výuce a s inkluzí. Pro některé učitelky je sdílení přínosné v souvislosti s rozvojem jejich konkrétních dovedností, zlepšení v komunikaci a schopnosti předat vlastní zkušenosti. Pedagogický proces ve škole je tímto prokazatelně ovlivněn.

Efektivita a kvalita pedagogického sdílení úzce souvisí s postojem jednotlivých pedagogů k jeho jednotlivým formám. Nejlépe hodnoceny jsou každodenní pravidelné rozhovory s kolegyní ve třídě, případně konzultace s jiným pedagogem ve vlastní škole. Přínosné pro profesní rozvoj a oblíbené mezi učitelkami jsou hospitace mimo vlastní školu a výměna námětů a nápadů s pedagogy z jiných škol. Jako nepřínosné až zbytečné vnímá polovina učitelek vedení praxe studentů nebo vedení semináře či workshopu pro jiné pedagogy, tyto formy patří mezi neoblíbené. Z výsledků je patrné, že některé učitelky nevnímají pro sebe přínosně to sdílení, kdy samy předávají své vlastní zkušenosti ostatním. Zatím co oblíbenost forem je u většiny učitelek shodná, neoblíbenost některých forem uvádí pouze jednotlivci.

Učitelky nejčastěji zmiňují jako překážku sdílení zátěž, náročnost, tlak na pedagoga při četných hospitacích a praxích. Další problém vidí v nedostatku času na vzájemné hospitace a pedagogické sdílení v rámci vlastní školy. Jednotlivé učitelky vnímají překážky ve vlastním osobnostním nastavení, ve vlastní nezkušenosti, v ředitelkou nařízeném vedení semináře, v chybějícím virtuálním prostoru, v obavách „abych nerušila“, v chybějící „databázi“ škol a učitelů, kteří mají co předat.

Z pohledu pedagogů mateřské školy je sdílení hodnoceno jako pravidelné v rámci tříd i celé školy, jako časté i mimo vlastní školu, se zapojením pedagogů z jiných škol. Pedagogové hodnotí sdílení jako přínosné, z něhož čerpá většina z nich. Podporu sdílení pedagogického procesu ve své škole vnímají také jako významnou.

Ze zjištěných informací může vedení mateřské školy vycházet při plánování dalšího vzdělávání a rozvoje pedagogů. Ve sledované škole probíhá mnoho forem pedagogického sdílení, učitelky v něm nic významného nepostrádají, některé by však navýšily podíl společných týmových aktivit. To by mělo vedení školy podpořit a využít k rozvoji a zkvalitnění pedagogického procesu ve škole. Zajímavým a do budoucna přínosným podnětem je zájem o zřízení virtuálního prostoru pro vzájemné sdílení mezi pedagogy. Rizikem je v současné podobě sdílení ve sledované mateřské škole nadměrné množství a

nařizování některých aktivit, vedoucí k nechuti, přetížení a vyčerpání pedagogů. Na druhé straně však dobře zvolená hospitace umožní učitelkám poznat jiný přístup, udělat změnu v zažitých postupech a podpoří jejich vlastní rozvoj v nových oblastech.

I když ze zkoumaného vzorku nelze vytvářet obecné závěry, pro vybranou mateřskou školu a její vedení několik doporučení na zlepšení v oblasti sdílení je.

Při plánování vzájemného sdílení mezi pedagogy je vhodné zařazovat takové jeho formy, které jsou pro dané jedince přijatelné a tím i efektivní.

Vzájemné pedagogické sdílení by mělo pedagogy zejména obohacovat nikoli vyčerpávat.

Pozitivní pohled na sdílení pedagogického procesu a jeho kladné přijetí pedagogy vytváří základ pro možné budoucí změny, rozvoj a vývoj celé školy.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy : 13. vydání*. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5258-7.
- BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, 2009. *Psychologie a sociologie řízení*. 3., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-169-0.
- BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ, 2014. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4033-0.
- Kritéria hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání, 2018. *Wwww.csicr.cz* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-01-12]. Dostupné z: www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2018-2019-Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu
- MERTIN, Václav, 2016. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-923-6.
- SYSLOVÁ, Zora, Hana HORKÁ a Bohumíra LAZAROVÁ, 2014. *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7542-9.
- SYSLOVÁ, Zora, 2016. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-113-2.
- SYSLOVÁ, Zora, 2017. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.
- ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena TROJANOVÁ, 2016. *Personalistika v řízení školy*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-264-1.
- TROJAN, Václav, 2014. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-539-9.
- TROJANOVÁ, Irena, 2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3.

TROJANOVÁ, Irena, 2017. *Hodnocení učitelů: náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7552-869-8.

VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ, 2006. *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press. ISBN 8072611437.

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor dotazníku

Příloha 2 – Reflexe z hospitací

Dotazník „Sdílení pedagogického procesu v mateřské škole“

1) Jaké formy pedagogického sdílení jste využila ve sledovaném období (leden–prosinec 2018) a jaká byla jejich četnost? *(možno vybrat více odpovědí)*

	denně nebo téměř denně	několikrát měsíčně (počet)	několikrát za rok (počet)
Rozhovor s kolegyní ve třídě nad konkrétním problémem.			
Konzultace problémové situace s jiným pedagogem vlastní školy.			
Řešení pedagogického problému na pedagogické radě.			
Výměna námětů a nápadů s pedagogy v rámci vlastní školy.			
Výměna námětů a nápadů s pedagogy z jiných škol (stáže, centrum kolegiální podpory).			
Hospitace ve třídě - pozorování práce pedagogů vlastní školy.			
Hospitace ve třídě - pozorování práce pedagogů v jiné škole.			
Hospitace ve třídě - ukázka práce pro pedagogy vlastní školy.			
Hospitace ve třídě - ukázka práce pro pedagogy z jiné školy.			
Vedení praxe studentů.			
Vedení semináře či workshopu pro pedagogy.			
Jiné:			

2) V čem konkrétně vám výše uvedené pedagogické sdílení pomohlo, co jste se naučila, co jste využila nebo využíváte pro svou práci?

.....

.....

3) Která forma pedagogického sdílení je pro vás vyhovující (rádi ji využíváte nebo máte zájem v budoucnu využívat), případně nevyhovující? (svou odpověď vyberte dle hodnotící stupnice: **1** - vůbec nevyhovuje, **2** - spíše nevyhovuje, **3** - spíše vyhovuje, **4** - velmi vyhovuje, a vyznačte do tabulky)

forma sdílení	vaše odpověď
Rozhovor s kolegyní ve třídě nad konkrétním problémem.	
Konzultace problémové situace s jiným pedagogem vlastní školy.	
Řešení pedagogického problému na pedagogické radě.	
Výměna námětů a nápadů s pedagogy v rámci vlastní školy.	
Výměna námětů a nápadů s pedagogy z jiných škol (stáže, centrum kolegiální podpory).	
Hospitace ve třídě - pozorování práce pedagogů vlastní školy.	
Hospitace ve třídě - pozorování práce pedagogů v jiné škole.	
Hospitace ve třídě - ukázka práce pro pedagogy vlastní školy.	
Hospitace ve třídě - ukázka práce pro pedagogy z jiné školy.	
Vedení praxe studentů.	
Vedení semináře či workshopu pro pedagogy.	
Jiné:	

4) Co vám na sdílení pedagogického procesu nevyhovuje (např. některá forma, organizace apod.), v čem spatřujete největší překážky:

.....

.....

5) Jak hodnotíte přínos jednotlivých forem sdílení pro vás osobně? (svou odpověď vyberte dle hodnotící stupnice: **1** – nic mi nepřináší, **2** – přínos pro mne je minimální, **3** – přínos je značný, **4** – nejprínosnější a maximálně využitelné, a vyznačte do tabulky)

forma sdílení	vaše odpověď
Rozhovor s kolegyní ve třídě nad konkrétním problémem.	
Konzultace problémové situace s jiným pedagogem vlastní školy..	
Řešení pedagogického problému na pedagogické radě.	
Výměna námětů a nápadů s pedagogy v rámci vlastní školy.	
Výměna námětů a nápadů s pedagogy z jiných škol (stáže, centrum kolegiální podpory).	
Hospitace ve třídě - pozorování práce pedagogů vlastní školy.	
Hospitace ve třídě - pozorování práce pedagogů v jiné škole.	
Hospitace ve třídě - ukázka práce pro pedagogy vlastní školy.	
Hospitace ve třídě - ukázka práce pro pedagogy z jiné školy.	
Vedení praxe studentů.	
Vedení semináře či workshopu pro pedagogy.	
Jiné:	

6) Jakou formu pedagogického sdílení ještě postrádáte, co by vám vyhovovalo? (odpovězte bez ohledu na reálné možnosti školy nebo vaše):

.....

.....

.....

- 7) Jak hodnotíte četnost pedagogického sdílení ve vaší MŠ jako celku? *(vyberte a označte nejpřesnější odpověď)*
- a) Neprobíhá žádné sdílení nebo je pouze minimální.
 - b) Probíhá pravidelně v rámci tříd, v rámci celé MŠ je minimální.
 - c) Probíhá pravidelně v rámci tříd i celé MŠ.
 - d) Probíhá pravidelně v rámci tříd i celé MŠ, občas i mimo MŠ (např. stáže, hospitace, ...).
 - e) Probíhá pravidelně nejen uvnitř MŠ, ale i mimo ni, se zapojením pedagogů z jiných škol.
 - f) Četnost sdílení je na hranici únosnosti.
- 8) Jak hodnotíte kvalitu pedagogického sdílení ve vaší MŠ jako celku? *(vyberte a označte nejpřesnější odpověď)*
- a) Sdílení nikomu nic nepřináší, je pouze formální.
 - b) Sdílení je přínosné pouze pro některé pedagogy, pro některé je pouze formální.
 - c) Ze sdílení čerpá většina pedagogů, je pro ně přínosné.
 - d) Sdílení je zásadní pro rozvoj pedagogů, jeho formy jsou pestré a promyšlené, je přínosné pro pedagogy i celou MŠ.
- 9) Jak hodnotíte podporu vzájemného pedagogického sdílení ve vaší MŠ? *(vyberte a označte nejpřesnější odpověď)*
- a) Vedení školy tuto aktivitu nijak nepodporuje.
 - b) Vedení školy tuto aktivitu nařizuje, pro pedagogy je povinná.
 - c) Vedení školy očekává aktivní sdílení v rámci třídy a školy, bez další podpory. Sdílení mimo školu je podporováno (např. úhrada finančních nákladů, uvolnění pedagoga a zajištění zástupu).
 - d) Vedení školy podporuje sdílení v rámci MŠ i mimo ni (např. úhrada finančních nákladů, uvolnění pedagoga a zajištění zástupu, metodická podpora).
- 10) Jaká je délka vaší praxe v předškolním vzdělávání? *(počet let)*
- 11) Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání? *(SŠ, VOŠ, VŠ)*,
z toho v oblasti předškolního vzdělávání?

Děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku. Radka Stieberová

Reflexe absolvovaných aktivit

Název školy příjemce	XXXXXXXXXX
Registrační číslo projektu	XXXXXXXXXX
Název projektu	XXXXXXXXXX

Jméno a příjmení: [REDACTED]

Téma sdílení: Rozvoj komunikačních dovedností u dětí se SVP

Termín konání sdílení: 12. 2., 28. 3. 2018, 12.a13. 3. 2018, 19. 4. 2018 (sdílení pro MŠ)

Časová dotace: 32 hodin (2 x 16 pro každou navštívenou MŠ)

Reflexe (očekávání, přínos, využití získaných znalostí):

Ve dnech **12. 2. 2018** a **28. 3. 2018** jsem navštívila MŠ [REDACTED] – třídu pro děti s *poruchami autistického spektra* a třídu pro děti s *narušenou komunikační schopností*.

Zde jsem měla možnost seznámit se s prací a metodami výuky u dětí s autismem. Velmi mě inspirovala metoda **aplikované behaviorální analýzy** (ABA). Základem tohoto přístupu je důkladné poznání a rozvíjení přirozených zájmů dítěte. Sdílená pozornost, napodobování, manipulace s hračkami a pohybové aktivity. Postupně se učí děti si o oblíbené aktivity a hračky žádat znakem, pojmenovat je, odpovídat na otázky. Obohacující pro mě byla výměna zkušeností při práci s dětmi s autismem – vedení dokumentace a také metody diagnostiky. Velmi mě také inspirovala relaxační místnost pro odpočinek dětí.

V logopedické třídě jsem měla možnost pozorovat a načerpat nové náměty při práci s dětmi s vadami řeči – především se jednalo o metody práce, možnosti vzdělávání a rozvoje aktivní i pasivní slovní zásoby, využití pomůcek pro dechová cvičení a motoriku mluvidel, procvičování jemné motoriky a grafomotoriky. Dále jsem měla možnost poznat nové logopedické publikace, které jsme si do naší třídy také s kolegyní zakoupily.

Velmi mě zaujala metoda *lerngymnastiky*, kterou paní učitelky s dětmi denně procvičují.

Inspirací mně byly jednotlivé pomůcky a pracovní listy vhodné pro rozvoj a porozumění řeči, které jsem si na základě návštěvy také vypracovala. Přínosné pro mě byla také konzultace s třídními učitelkami o vedení dokumentace dětí s podpůrnými opatřeními a zpracování Individuálního vzdělávacího plánu. Předaly jsme si zkušenosti s vedením asistenta pedagoga ve třídě.

Ve dnech **12. 3. – 13. 3. 2018** jsem navštívila MŠ [REDACTED]. Zde mě zaujala práce s dětmi z cizojazyčných rodin – především se jednalo o metody práce, možnosti vzdělávání a rozvoje aktivní i pasivní slovní zásoby v českém jazyce a také spolupráci s cizojazyčnými zákonnými zástupci dětí. Inspirací mně byly jednotlivé pomůcky a pracovní listy vhodné pro rozvoj a porozumění řeči. Inspirací mně zde byly také výtvarné a pracovní výtvary dětí. Obohatila jsem se o informace ve vzdělávání 2letých dětí, které MŠ přijímá.